



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2018- 2020

La mirada del estudiante en sesiones individuales de interacción oral en línea en la enseñanza del español como lengua extranjera

Miguel-Alejo Martínez Martínez

Trabajo final de máster

Dirigido por el Dr. Jaume Batlle Rodríguez

Junio de 2020

RESUMEN:

En la actualidad, el aprendizaje del español en línea como lengua extranjera (ELE) se integra en el seno de un proceso de enseñanza-aprendizaje innovador en la educación. En este aspecto, la mirada es un recurso semiótico que adquiere gran importancia en la interacción entre profesor-alumno en las sesiones de enseñanza de idiomas en línea a través de videoconferencias. Este recurso, junto con otros, configura un entorno multimodal que completa el significado de la interacción que se establece entre los hablantes en línea. En este estudio se investigan diferentes tipos de mirada que se establecen por parte del estudiante en la enseñanza de ELE individual en línea y las implicaciones que estas generan en la profesora. El análisis de los datos recogidos revela que el estudiante muestra diferentes tipos de mirada durante las sesiones en función de su intención comunicativa y que, estas miradas, aparte de tener un valor específico dentro de sus contextos, generan diferentes implicaciones en la profesora durante el desarrollo de la sesión. Los resultados demuestran también que algunos solapamientos generados durante la interacción oral en línea en estos contextos de enseñanza guardan relación con la mirada del estudiante.

Palabras clave: aprendizaje de segundas lenguas en línea, interacción oral en línea, mirada, videoconferencia, presencia social.

ABSTRACT:

Nowadays there is an innovative process of teaching – learning within the education where the online learning of Spanish as a foreign language integrates. In this respect, there is a semiotic resource that acquires great importance between the teacher – student interaction in the online language lessons through videoconferencing: the gaze. Among other resources, the way of gazing configures a multimodal environment which completes the meaning of the interactions established between the online speakers. This paper is based in the study of different types of gaze in the ELE online student and its consequences in the teacher. Finally, the analysis of the data gathered display different ways of gaze from the student depending on his/her communicative intention. Moreover, another finding is that those gazes have a different, specific value inside every communicative situation and generates different consequences to the teacher during the class. Results also show that some overlaps during oral interaction in online classes are related with student's gaze.

Key words: foreign languages online learning, oral interaction online, gaze, desktop video conferencing, social appearance.

Agradecimientos

Quisiera agradecer en este pequeño, pero, para mí, valioso espacio, a todas aquellas personas que, de una forma u otra, forman parte de este trabajo.

Al Dr. Jaume Batlle Rodríguez, por acabar siendo mi tutor. Por su apoyo, sus consejos, su implicación, pero, sobre todo, por su gran capacidad de transmitir ingeniosas y valiosas ideas, mostrándote otros caminos cuando te sientes atascado en uno de ellos.

A todas las plataformas digitales en las que he intentado encontrar participantes para la investigación: *Classgap*, *iTalki* y *Verbling*. Pero, sobre todo, a la plataforma *Preply*, que, a pesar de las dificultades y malentendidos iniciales, y tras diversos correos intercambiados, me permitieron mantener la cuenta activa para buscar a mis futuros participantes.

A la profesora, que sin su desinteresada participación este trabajo no hubiese sido posible.

A sus alumnos, que se mostraron siempre dispuestos a participar sin mostrar ningún inconveniente en la grabación de las clases.

A mis familiares, a mi pareja y a mis amigos, que, desde un principio, me han apoyado y animado durante todo el trabajo.

A todos los que de una manera u otra han participado en la elaboración de este estudio.

Gracias.

Índice

1. Introducción	1
2. Estado de la cuestión.....	4
2.1 Los inicios en estudios de la interacción	5
2.2 La interacción en línea en la enseñanza de segundas lenguas.....	9
2.3 Recursos multimodales en la interacción oral en línea	11
2.4 La mirada, recurso semiótico	15
2.5 La mirada mutua: elemento de presencia social en la interacción en línea.....	20
3. Objetivos	24
4. Metodología	25
4.1 El Análisis de la Conversación como metodología de estudio	25
4.2 Contexto y participantes.....	28
4.3 Descripción del corpus	31
4.4 Categorías de análisis	33
5. Análisis de los datos y resultados	34
5.1 Mirada hacia fuera de la pantalla	34
5.2 Mirada del interlocutor dirigida por el hablante.....	42
5.3 Mirada al interlocutor.....	47
5.4 Mirada a la pantalla	50
6. Discusión.....	56
7. Conclusiones y futuras líneas de investigación	60
Referencias bibliográficas.....	64
Anejo I. Sistema de transcripción	78
Anejo II. Enlace de las sesiones.....	80

1. Introducción

A finales del siglo pasado, si un estudiante quería aprender una lengua extranjera, una de las soluciones, en comparación con hoy día, era la de convivir en el lugar en el que se hablaba la lengua meta, intentando hacer una inmersión lingüística lo más profunda posible. Sin embargo, los avances en lingüística durante la segunda mitad del siglo XX junto con los avances tecnológicos durante las dos primeras décadas del siglo XXI han impulsado la evolución de la enseñanza de segundas lenguas. Así, en la ya calificada por numerosos autores como “sociedad del conocimiento”, los avances tecnológicos y científicos son incuestionables (Maldonado, 2017; Núñez, 2016) y el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) van conformando comunidades y ambientes virtuales de aprendizaje (Borrego, Ruíz y Cantú, 2017).

En un principio, el uso cotidiano de las TIC repercutió en un interés por explorar el aprendizaje de una segunda lengua en ambientes sociales lúdicos en línea; sin embargo, pronto se comenzó a expandir hacia entornos institucionales, especialmente educativos (Tudini, 2014). Así, en un contexto actual en el que el aprendizaje virtual está alcanzando cada vez una posición de mayor relevancia en la educación formal, el aprender una segunda lengua en línea está en auge (Cuervo y Robledo, 2016), existiendo un creciente interés en el uso de internet como medio para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE (Román-Mendoza, 2018). De hecho, la dificultad que existía anteriormente para recopilar materiales de la lengua meta cuando un alumno deseaba aprender una segunda lengua, pero habitaba en un país donde dicha lengua no se hablaba, se ha podido solventar gracias a la cantidad y calidad de información que se puede encontrar en línea, a la inmersión de nuestra sociedad en la era digital y al uso cotidiano de internet para la búsqueda de información (Bell y Garret 1998; Kramsch y Andersen 1999; Osuna y Meskill 1998).

Paralelo a la gran cantidad de estudiantes que eligen el entorno digital para el aprendizaje de una segunda lengua (L2), y, entendiendo esta demanda de docentes en línea como una realidad con gran proyección, esta situación debe venir acompañada del aumento de formación de los docentes para adquirir la competencia necesaria en estos nuevos y científicamente inexplorados entornos. No debemos caer en la tentación de pensar que un profesor que trabaja en la enseñanza presencial está completamente preparado para adentrarse en la enseñanza digital. De hecho, la situación actual del ELE en línea plantea un mapa en el que la oferta de

formaciones a futuros docentes de ELE en línea aumenta exponencialmente. Sin embargo, haciendo una búsqueda rápida en Internet, observamos que muchas de estas formaciones parten de una cuestionable experiencia en este sector por parte de la persona o institución encargada de la formación, y, por supuesto, sin una investigación que lo respalde. De hecho, muchos de estos docentes que se sienten preparados para formar a futuros profesionales hacia la enseñanza de ELE en línea, ofrecen en sus espacios web, de cara a sus alumnos, “metodologías” de enseñanza en línea bajo el concepto que muchos estudiantes buscan: “metodología conversacional en línea¹”. Por lo tanto, dentro de la numerosa y no controlada oferta de docentes de enseñanza de lenguas en línea, cabe la posibilidad de que los estudiantes puedan dejarse llevar por estrategias de marketing y publicidad del sitio web, dejando en un segundo plano la experiencia y formación que disponga el docente.

A raíz de esta reivindicación y del creciente interés por la enseñanza de ELE en línea, nacen los inicios de este trabajo, en el que objetivo principal es investigar el valor que tiene la mirada de los alumnos en las clases de español L2 mediante sesiones individuales en línea. De esta manera, el estudio pretende arrojar luz sobre este fenómeno que tanta importancia está adquiriendo en estos últimos años, pero que, por ahora, dispone de una escasa investigación que lo ilumine.

A través de los próximos capítulos podremos atender al desarrollo y los resultados de esta investigación. En el segundo capítulo, se expone el marco teórico, que transcurre desde los inicios de la interacción, recorriendo por la interacción oral en entornos en línea, los elementos multimodales que participan en la comunicación entre interlocutores, poniendo el foco de atención en la mirada como recurso semiótico en entornos en línea y, finalmente, atendiendo a la mirada mutua como elemento de presencia social en entornos de videoconferencia. En el capítulo tres, se presentan los objetivos y las preguntas de investigación. Por otro lado, en el siguiente capítulo, se incluye la metodología utilizada para el estudio, definiendo el tipo de investigación, el contexto y los participantes, la descripción del corpus, la transcripción de los datos y las categorías de análisis que subyacen de un estudio previo de los datos recogidos. En el capítulo cinco se presentan los hallazgos encontrados frutos del análisis de los datos de acuerdo con las categorías establecidas. El sexto capítulo muestra la discusión de los resultados obtenidos a la vista del marco teórico. En el capítulo siete se plantean las conclusiones que

¹ Tras una búsqueda rápida en Internet se han encontrado diversas páginas en las que los profesores de español en línea parecen ofrecer un método de aprendizaje denominada “metodología conversacional” en línea. Sin embargo, el presente estudio no pretende hacer conjeturas de los conceptos metodológicos utilizados por su parte.

derivan de este estudio, sus limitaciones y las futuras líneas de investigación. Por último, se presentan las referencias bibliográficas y el anexo, en el que aparece el modelo de transcripción utilizado y los enlaces privados para que el tribunal pueda acceder a las sesiones analizadas.

2. Estado de la cuestión

Debido a la gran cantidad de fuentes de información que se pueden encontrar en la red, Internet se constituye como un medio idóneo para la obtención de una experiencia de aprendizaje de lenguas (Solé, Mardomingo y Pujolà, 2001), permitiendo al alumnado conectar con la cultura del país y, por ende, con un mundo extranjero en línea donde las personas utilizan la lengua meta en un contexto de inmersión lingüística (Osuna y Meskill, 1998). De esta manera, el medio virtual permite que el aprendizaje de una lengua no sólo se desarrolle en el aula, sino que posibilita también un aprendizaje fuera de ella (Kurhila y Kotilainen, 2020).

El aprendizaje en entornos virtuales ofrece una serie de posibilidades para adquirir las habilidades necesarias que se necesitan para aprender una segunda lengua (Román-Mendoza, 2018). Se concibe como una tipología de aprendizaje que, de manera sencilla, puede convertirse en activa y experiencial haciendo uso de la gran cantidad y diversidad de herramientas que ofrece. Además, otorga al alumnado de un alto nivel de autonomía en su propio proceso de aprendizaje, quedando la figura del docente en un segundo plano como guía del proceso, siendo el alumno sobre quien recae la responsabilidad de construir su conocimiento (Torres Ríos, 2016). Asimismo, según Pujolàs (2004), el medio virtual también contribuye enormemente al aprendizaje cooperativo, ya que facilita el “ambiente de cooperación”, entendido como la característica que permite que el conjunto que forman los docentes y el alumnado, y sus progenitores y familiares, constituyan una comunidad.

Sin embargo, para conseguir un proceso de aprendizaje en línea de ELE guiado, es importante la figura del docente, quien, a través de una constante interacción, le dará su apoyo, le facilitará herramientas y le enseñará a hacer buen uso de estas, con el objetivo de conseguir que el alumno sea capaz de utilizar de forma idónea estrategias para el aprendizaje. Si bien, por fortuna, internet posee un valioso potencial para fomentar la autonomía del aprendizaje (Kern y Warschauer 2000).

En la actualidad, el aprendizaje en línea de ELE se integra en el seno de un proceso de enseñanza-aprendizaje innovador en la educación que, si bien mantiene características similares al aprendizaje presencial en el aula, también posee una serie de particularidades dignas de analizar (Borrego, Ruíz y Cantú, 2017). García (2011) compara los sistemas presenciales y a distancia, extrayendo algunas diferencias relevantes a mencionar: 1) la residencia de los estudiantes; mientras que en el sistema presencial la residencia es local en el

sistema a distancia los alumnos pueden estar dispersos alrededor del mundo, 2) el lugar de encuentro entre el profesor y alumno; en entornos presenciales es de encuentro único mientras que en entornos a distancia la sesión se puede desarrollar en cualquier lugar con conexión a Internet, 3) la interacción que se genera; en sesiones en línea la interacción no está únicamente formada por el profesor y el estudiante, junto con todos la totalidad de recursos semióticos que participan en la interacción, sino que la tecnología pasa a formar parte constitutiva de estas interacciones (Liddicoat, 2010, p. 68), idea que se desarrolla en el siguiente apartado.

Así pues, el marco teórico va a seguir una línea de exposición yendo de lo general a lo particular, con el objetivo de contextualizar al lector para el posterior análisis de datos. En un primer punto se va a tratar la interacción en línea en la enseñanza de segundas lenguas; teniendo en cuenta aspectos como los inicios de la interacción, la interacción conversacional e institucional, la interacción en el aula de segundas lenguas y la interacción CMC (*computer-mediated communication*). Posteriormente, el estudio se centrará en los recursos multimodales presentes en la interacción oral en línea, teniendo en cuenta conceptos como multimodalidad, comunicación no verbal, comunicación verbal, recursos semióticos, entre otros. En el tercer apartado, el marco teórico se centra en el tema principal de la investigación: el uso de la mirada como recurso semiótico, conociendo así qué investigaciones existen en relación con la mirada en interacción oral presencial y en línea. Por último, y siguiendo con la mirada como punto de encuentro, se trata la mirada mutua entre interlocutores, partiendo del entendimiento mutuo a través del uso de esta en entornos de interacción en línea.

2.1 Los inicios en estudios de la interacción

Hoy en día, si pensamos en interacción en línea, nos puede venir a la mente diferentes marcas de plataformas digitales conocidas mundialmente por permitir establecer interacciones, escritas y orales, síncronas y asíncronas, desde nuestro teléfono móvil, tableta u ordenador. Sin embargo, las investigaciones iniciales de Emanuel Shegloff y Harvey Sacks en la década de los sesenta y setenta en la que se analizaban las interacciones en las llamadas telefónicas fueron ya un primer análisis de la interacción mediada tecnológicamente, que comentaremos más adelante.

La interacción se cataloga como el hogar natural del lenguaje (Lerner, 1996), pero, a pesar de ello, el estudio de la conversación, denominado Análisis de la Conversación (a partir de ahora, AC) y, por ende, de la interacción conversacional, tiene sus orígenes hacia los años 70. Los estudios sobre cómo se caracterizan las interacciones online parten de los estudios del ámbito

del AC (Jenks, 2014), disciplina que busca comprender el funcionamiento del habla en interacción como elemento para el establecimiento de las relaciones sociales².

Atendiendo a la interacción como objeto de estudio del AC, es importante destacar a uno de los primeros autores que estudió el proceso de la interacción, Erving Goffman, considerado un gran clásico de la sociología y quien propuso que: “la interacción social puede definirse en sentido estricto como aquella que se da exclusivamente en las situaciones sociales, es decir, en las que dos o más individuos se hallan en presencia de sus respuestas físicas respectivas” (Goffman, 1991, p. 173). Para este relevante sociólogo, el orden de la interacción se trata de un ámbito de la realidad de la sociedad con estructuración propia, dejando apartada la ideología previa de que el orden de la interacción era un fiel reflejo de estructuras de índole social (Galindo, 2015).

Asimismo, autores como Duranti y Goodwin (1992) y Tusón (1997, 2002) defienden concebir la conversación como una tipología de intercambio comunicativo de naturaleza social, ya que acontece entre al menos dos personas, quienes alternan el papel de hablante y oyente. Por ello, la ideología de lengua implica tanto a la interacción como a la cooperación implícita (van Dijk, 2009), fundamentándose el hecho de que conversar es la interacción, en la secuencia, no en el producir un enunciado exclusivamente (Heritage y Sorjonen, 1994). Cabe destacar que la interacción puede verse modificada en función de diversas variantes. Por ejemplo, el número de participantes, las relaciones de poder que existen entre ellos y el contexto en el que se lleva a cabo la interacción (Goffman, 1981; Hymes, 1964).

La forma originaria y más característica de comunicación que se realiza entre los individuos, constituyendo el primer aspecto que determina la interacción que se concibe como conversación, es el hecho de que se implica como acto de tipo comunicativo (Tusón, 1997). Asimismo, la comunicación se trata de un proceso en el que se interpretan intenciones, las cuales pueden manifestarse tanto de forma directa como indirecta, y dichas interpretaciones acontecen por medio de las inferencias que las personas que se están comunicando deben ir realizando al percibir indicios de contextualización. Además, para que se pueda conversar, se necesita del denominado “compromiso conversacional”, que debe ser mantenido durante el tiempo que dure la interacción por parte de los interlocutores (Gumperz, 1982). En esta línea, durante la interacción se generan alternancias de turnos que se realizan de manera coordinada

² En el apartado “4.1 El Análisis de la Conversación como metodología de estudio” se profundizarán los inicios de AC como metodología de estudio, presentando a los autores más relevantes de esta disciplina de investigación.

por medio de mecanismos tales como el de “heteroselección”, que consiste en que la persona que está hablando selecciona a quien debe hablar después, o el de “autoselección”, donde uno de los individuos toma la palabra ante la inexistencia de heteroselección (Tusón, 2002). De hecho, si dichos mecanismos son eficaces, se debe a que las personas que participan en la conversación señalan e interpretan idóneamente los denominados lugares apropiados para la transición (LAT), los cuales pueden señalarse a través de una pregunta, entonación descendente y pausa o inclusive por una mirada, entre otros (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974).

Las interacciones que se generan en el aula, y, por extensión, en el aula de lenguas extranjeras, mantienen unas características que las diferencian de las interacciones propias de la conversación cotidiana. Por lo tanto, atendiendo al contexto en el que se produce la comunicación y, por ende, la interacción, una de las distinciones que se emplea por parte de los investigadores de la temática es el tipo de interacción que se desarrolla en una conversación. El ámbito del AC distingue entre interacciones que se generan como conversación espontánea e interacciones mediatizadas por el contexto institucional en el que se desarrollan, tal y como es el caso de la interacción entre profesor-alumnado (interacción pedagógica) (Tusón, 2002). Este es un aspecto importante que se debe mencionar, puesto que la interacción que se genera entre el docente y el estudiante no puede ser considerada una conversación espontánea (Seedhouse, 1996, 2004). Los primeros estudios centrados en la interacción institucional tenían como objetivo conocer sus diferencias con las conversaciones ordinarias (Drew y Heritage, 1992; Heritage, 2005). Se considera relevante también aludir a la concepción de interacción institucional propuesta por Drew y Heritage (1992), quienes indican que esta tipología de interacción está relacionada con la realización de una tarea de una organización formal de cualquier tipología e integra, al menos, una persona que la representa. Asimismo, según indica Pérez Campos:

El carácter institucional de la interacción no está determinado por el escenario en el que ocurre, sino en la medida en que las identidades institucionales o profesionales de los participantes se hacen relevantes, de alguna manera, para las actividades en las que están involucrados (2005, p. 183).

En relación con esta idea, Drew y Heritage (1992, p. 45) proponen tres características propias de la interacción institucional. La primera de ellas es la idea de que uno de los participantes se encarga de dirigir su identidad hacia la institución del contexto de la interacción. Es decir, la identidad del participante y sus actos se caracterizan debido al contexto de la institución. De

hecho, se deben cumplir los roles que se establecen dentro del marco institucional, atendiendo a una serie de características discursivas y lingüísticas (Peräkylä, 2013). Por otro lado, los interlocutores limitan ciertos enunciados en el desarrollo de la interacción, pues no son institucionalmente concebidos debido a las características del contexto. Por último, la tercera idea que proponen Drew y Heritage (1992) es que la interacción que se genera por parte de los interlocutores implica una serie de deducciones propias del contexto institucional en el que se encuentran. Teniendo en cuenta estas características mencionadas anteriormente, podemos considerar que la interacción institucional es estructuralmente más rígida que la conversación ordinaria (Seedhouse, 2005, p. 166), aspecto que repercute, por ejemplo, en el intercambio de turnos de habla.

Según Seedhouse y Richards (2007), el tema de la interacción está marcado por el contexto de la institución, limitado por la relación entre los participantes y por el objetivo del acto comunicativo. En esta línea, Van Lier (1996) y Wooffitt (2005) mantienen una dicotomía en la que distinguen la interacción institucional de la conversación ordinaria en términos estructurales en seis aspectos diferentes: la organización de los turnos de habla, la estructuración general de la interacción, la organización secuencial, el diseño de turnos, la elección del léxico utilizado y la asimetría subyacente.

El aula de segundas lenguas (a partir de ahora, L2) influye en la naturaleza de la interacción oral que se establece, constituyéndose esta interacción como un factor fundamental para el aprendizaje de la L2 (Alcón, 2001). No obstante, la diferencia de poder de los interlocutores es, tal vez, una de las características que más repercusión tiene en la interacción, habiendo sido demostrado que es generalmente el docente quien tiene el control y dirección de la interacción que se produce (Sánchez, 1997): elige quién participa y modifica el input que reciben los estudiantes y la estructura de la interacción, pretendiendo favorecer la comunicación en el aula (Alcón, 2001).

Drew y Heritage (1992) y Firth (1996) defienden la idea de que el estudiante, dentro del contexto del aula, colabora constantemente con el interlocutor para solventar problemas comunicativos durante el desarrollo de la sesión, favoreciendo así la adquisición de L2 (Gass, Mackey y Pica, 1998). Por lo tanto, llevando esta idea a la enseñanza de L2 en línea, debemos considerar el entorno virtual, atendiendo al entorno de los interlocutores, como el contexto del aula de L2. La razón de esta afirmación es que se ha demostrado que repercute en la interacción el hecho de que la interacción se encuentre mediada por el ordenador (Tudini, 2014) y, además,

esta CMC se configura como un ambiente que impulsa a los estudiantes a que colaboren en la construcción del significado y en el desarrollo de tareas basadas en proyectos (González-Lloret, 2008).

2.2 La interacción en línea en la enseñanza de segundas lenguas

Debido a Internet, la interacción en el aprendizaje a través de dispositivos electrónicos permite que pueda darse en cualquier tiempo y espacio (Castaño, 2011). Numerosos estudios han investigado el CMC dentro de la gama de tecnologías de la comunicación, mostrando un mayor interés en la voz sincrónica, el video y, sobre todo, el chat de texto (Cherny, 1999; García y Jacobs, 1999; Herring, 1999). En este contexto cabe indicar que, inclusive cuando los usuarios pueden verse entre sí en videoconferencia a través de la pantalla del ordenador, *Desktop Videoconferencing* (DVC), las limitaciones del medio y el hecho de que no comparten el mismo espacio físico alteran la interacción (Fischer y Tebrink, 2003; Liddicoat, 2010).

Sin embargo, gracias a la aplicación de AC a la DVC en línea, se ha revelado que la interacción generada no es meramente una interacción oral mediada por la tecnología, sino que la tecnología es una parte constitutiva de estas interacciones (Liddicoat, 2010, p. 68), tal y como se deriva de las aperturas, interrupciones y cierres que deben realizarse en las sesiones de enseñanza de L2 tanto tecnológica como interactivamente, como consecuencia de las limitaciones que tiene el medio que se utiliza para la comunicación.

En estudios donde se analiza la utilización de la DVC o videochat para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se ha observado que la imagen se relaciona con la proxémica (capacidad para manejar el espacio) y con la kinésica (estudio de la gesticulación y movimientos), pareciendo todo ello influir en la interacción virtual (Liddicoat, 2011; Sindoni, 2014). Dicha interacción posibilita las condiciones que favorecen la adquisición de la lengua meta (Gass, Mackey y Pica, 1998), por lo que el análisis de todo ello se constituye como un foco importante de estudio en una sociedad donde el aprendizaje de una segunda lengua en línea es cada vez más habitual.

A pesar de las limitaciones que presenta la interacción en DVC con el medio y el espacio físico, se han publicado numerosos trabajos donde se posiciona esta práctica en línea como un factor motivador en el proceso de aprendizaje de idiomas extranjeros (McAndrew, Foubister y Mayes, 1996). A pesar de ello, debemos ser conscientes de que no todos los estudiantes se pueden sentir igual de cómodos con este tipo de interacción, pudiéndoles generar aprensión en algunas

situaciones, aspecto que puede solventarse debido a la gran variedad de posibilidad que el DVC permite. Es decir, ante esta situación, podría disminuirse esta sensación por parte de los estudiantes realizando las conferencias sin necesidad de conexión visual en línea, al menos en determinados momentos, generándose de esta manera un ambiente de mayor comodidad y sosiego para ellos, y contribuyendo así a un mejor proceso de aprendizaje (De los Arcos y Arnedillo, 2006).

Además, la enseñanza de segundas lenguas a través de DVC es un entorno de aprendizaje tan válido que, al igual que en la enseñanza presencial, se desarrollan diferentes enfoques pedagógicos. Entre ellos, el enfoque por tareas a través de DVC en la enseñanza de segundas lenguas ha sido durante años foco de investigación (González-Lloret y Ortega, 2014) y se ha demostrado que existe cooperación en la realización de las tareas por parte de los estudiantes durante la realización de estas, pues la colaboración es una parte integral de nuestra vida diaria (Balaman, 2015). El estudio de Balaman (2015) destaca incluso que, a través de DVC es posible poner el foco de atención en el alumno. Es decir, la ausencia de la presencia de un maestro como parte de la interacción orientada a la tarea destaca el aspecto centrado en el alumno del proceso y sus posibilidades de colaboración en el desarrollo de la tarea. Reforzando esta idea, Dooly y Davitova (2018) han demostrado que, en momentos en los que no participa el docente, los estudiantes de segundas lenguas mediante DVC muestran incluso una mayor competencia interactiva, descentralizando la gestión de roles durante el discurso y alejándose de la interacción centrada en el profesor. El hecho de colaborar entre ellos y usar diferentes recursos semióticos para mantener la interacción contribuye, no sólo a cumplir la tarea institucional, sino también a la afiliación entre ellos, utilizando la tecnología para cooperar y superar las dificultades de comprensión.

Sin embargo, por lo que respecta a la negociación del significado en las aulas de L2 en línea, situación que necesita de la colaboración entre interlocutores, se ha mostrado que la interacción escrita en línea es preferible a la oral (Mori, 2004; Bower y Kawaguchi, 2011; Yüksel y İnan, 2014). La razón principal es que permite a los estudiantes negociar el significado a su ritmo (Fernández-García y Martínez-Arbelaiz, 2014), ayuda a entender la forma y el significado de la lengua meta (Sheraky y Tahririan, 2006), estimula el aprendizaje de elementos léxico (Fernández-García y Martínez-Arbelaiz, 2014) y mejora la competencia gramatical (Pellettieri, 2000).

En relación con la negociación de significado en entornos de enseñanza de L2 en línea, Balaman y Sert (2018) afirman que los alumnos pueden negociar y construir las normas de una tarea a través de la interacción en línea. Por lo tanto, siguiendo con la idea de colaboración en la enseñanza de L2 en línea de Dooly y Davitova (2018), los participantes desarrollan competencias de acción en estos nuevos entornos para la realización de tareas colaborativas igual que en entornos presenciales. Sin embargo, para que se llegue a dar esta colaboración es necesario una constante comunicación entre los interlocutores, interacción en la cual participan un gran conjunto de recursos multimodales que otorgan significado tanto al acto como a la intención comunicativa.

2.3 Recursos multimodales en la interacción oral en línea

La multimodalidad se concibe como la interacción de múltiples y simultáneos modos semióticos, a través de distintos canales (auditivo y visual), que requiere de diferentes modalidades sensoriales de percepción (Mayer, 1977), reformulado en Mayer (2014). En la actualidad son numerosos los autores que proponen la necesidad de observar la comunicación contemporánea desde un enfoque social y semiótico fundamentado en la multimodalidad (Kress, 2010; Kress y Van Leeuwen, 2001). Esto es debido al consenso generado en la comunidad científica acerca de que la comunicación no se limita a la expresión verbal de la lengua, constituyéndose el estudio de la comunicación no verbal como una disciplina en foco de estudio desde los años 50, sobre todo, de mano de los antropólogos Birdwhistell y Hall (Cestero, 1999).

La multimodalidad no es un fenómeno nuevo y, de hecho, la conversación siempre fue multimodal, ya que los interlocutores recurren a múltiples modos más allá del lenguaje para conferir sentido: gestos, posturas, miradas, proxemias, etc. (Moro, Mortimer y Tiberghien, 2019). Los resultados de numerosos trabajos desde aquellas primeras aportaciones en los años 50 han ido posicionando la comunicación no verbal como parte integrante de la comunicación y, junto con la comunicación verbal, constituyen un proceso comunicativo oral único, existiendo una relación estrecha entre los códigos no verbales y verbales. Si el objetivo radica en conocer el fenómeno de la comunicación en la totalidad de su dimensión, ambas tipologías de códigos deben ser analizadas de manera conjunta incuestionablemente (Cestero, 2006; Llobera, 2000; Payrató, 2004).

Según la definición de multimodalidad propuesta por Kress y Van Leeuwen en el año 2001, el significado no se construye como una serie de elementos que se presentan lineal y

secuencialmente, sino que lo hacen en forma de sincretismo multimodal, realidad donde los procesos por los que se construye el significado son diversos (Suárez y Pujolà, 2016). Así, en este contexto de multimodalidad, Jewitt (2008) afirma que la forma en la que se representa el conocimiento, junto con el modo y los medios elegidos, es un aspecto crucial de la construcción del conocimiento, ya que contribuye a que la forma de representación sea una parte completa del significado y el aprendizaje en general.

Desde un enfoque semiótico social para la representación y la comunicación, todos los modos se conciben como sistemas de creación de significado y, además, en conexión integral con los sistemas sociales y culturales (Kress, 2003). Por ello, según Jewitt (2008), los modos se crean y se transforman constantemente por los participantes en función de las necesidades comunicativas y, el significado existe sólo cuando uno o más modos se materializan (Kress, 2010). Debe tenerse en cuenta que todos los modos están implicados en la creación de significado y, además, en un contexto educativo tal y como supone el aprendizaje de ELE, el docente generalmente los utiliza junto con otros recursos semióticos (por ejemplo, imágenes proyectadas, material de clase, etc.). Autores como Kress (2010), han expresado en sus análisis que los procesos de creación de significado entre docente y alumnado se construyen usando un conjunto de signos, no procesos de forma individual.

Desde finales de los años 90, la evolución de numerosas herramientas tecnológicas que permiten una interacción en línea ha contribuido a que se conforme un enclave poco estudiado por los analistas de conversación, quienes en los últimos años están desarrollando numerosos trabajos con el objetivo de identificar qué recursos de la conversación están disponibles para los participantes involucrados en la interacción en línea, así como la forma en la que dichos recursos semióticos pueden ser utilizados con el objetivo de alcanzar la comprensión en este enclave de interacción único y novedoso (Cherny, 1999; García y Jacobs, 1999; Herring, 1999; Hutchby, 2001). Ahora bien, cabe indicar que, desde la perspectiva del AC, la multimodalidad queda asociada de manera prácticamente exclusiva a la comunicación no verbal (Tusón, 1997).

Son numerosos los estudios, bajo los parámetros del AC, donde se han analizados aspectos multimodales que guardan relación con la interacción en línea. Por ejemplo, Liddicoat (2010) analiza las aperturas y cierres de los recursos de la conversación en contextos visuales, quien menciona que la interacción oral en línea no sólo está mediada por la tecnología, sino que la tecnología forma parte de la interacción. Los sistemas de DVC forman parte de la multimodalidad en entornos en línea, pues los estudiantes utilizan como recursos semióticos

entradas visuales, textuales y auditivas, durante el desarrollo de las tareas, para completarlas (Knight, Dooly y Barberà, 2019). De hecho, los alumnos pueden estar expuestos a diferentes recursos semióticos *screen-based* presentados como una unidad comunicativa coherente e integrada, es decir, como un conjunto multimodal (Bezemer y Kress, 2016)

El estudio de Knight, Dooly y Barberà (2019) muestra como a través de diferentes recursos de navegación, textuales y basados en pantallas visuales, los estudiantes median la acción de completar la tarea. Es decir, el conjunto multimodal de todos estos recursos forma parte en la interacción estudiante-ordenador y participa para llevar a cabo la acción mediada. De los diferentes recursos mencionados anteriormente, se determinó que los que estaban basados en pantallas visuales eran especialmente relevantes como apoyo a los turnos de los participantes, revelando la importancia que tiene la pantalla en la interacción oral en línea.

El desarrollo de las nuevas tecnologías acontecido en los últimos años no sólo ha contribuido a un incremento de las interacciones en línea de manera generalizada, sino que también ha ido desplazando el texto escrito hacia la representación multimodal del conocimiento. En esta línea, cabe destacar la idea de que el uso de los recursos que se utilizan es diferente según la interacción en línea sea escrita o hablada.

Herring (1999) estudia la organización de la secuencia y observa que, los pares de adyacencia en entornos de interacción escrita en línea pueden ser interrumpidos por los participantes del chat, sin aparecer de forma consecutiva en la pantalla, pero sin causar problemas de comunicación. Sin embargo, en entornos de interacción oral en línea la interrupción de los pares de adyacencia podría afectar al desarrollo de la comunicación. Por otro lado, García y Jacobs (1999) investigan acerca de la toma de turnos de conversación de texto en línea, descubriendo que se gestiona de manera diferente a la interacción oral en línea. Mientras que en el chat de texto la distribución de turnos es adquirida por parte de los participantes con cada uno de los mensajes y publicaciones realizados, en la interacción oral esta distribución se realiza a través de los mecanismos de heteroselección y autoselección, mencionados anteriormente (Tusón, 2002), haciendo uso de los recursos semióticos que están a disposición de los interlocutores, como, por ejemplo, la mirada, para la selección de hablantes (Lerner, 2003; Mondada, 2006). Otra diferencia notoria es que el proceso de selección de la siguiente persona que va a participar en la comunicación y, por ende, en la interacción, es diverso entre una interacción oral y una escrita (Schönfeldt y Golato, 2003), pues en la interacción oral los interlocutores tienen, además, una variedad extra de recursos multimodales (mirada, gestos,

movimiento corporal, expresiones faciales, entre otros) que pueden formar parte en el proceso de selección de hablantes.

Kendon indica que “la aparición de la imagen en las grabaciones demuestra que la interacción oral es multimodal y su estudio ya no se puede limitar a la expresión oral” (2007, p. 8). De hecho, con el comienzo de la práctica de las conferencias de audio y video, la interacción oral sincrónica se ha convertido en una idónea opción para la enseñanza de idiomas. Según Erben (1999), una educación de inmersión a través de la tecnología audiográfica no sólo es posible, sino que es altamente facilitadora de prácticas de instrucción que promueven la negociación de contenido a través de la inmersión lingüística y tecnológica. Por lo tanto, en el aprendizaje de una lengua online, el docente debe tomar conciencia y conocer cuáles son los elementos multimodales fundamentales que se configuran como un punto clave en la enseñanza de una lengua en línea, debiendo estar preparado para usarlos de manera eficaz en entornos multimodales en línea (Guichon y Cohen, 2016).

En contextos de aprendizaje en línea, donde la comunicación es mediada por DVC, tal y como sucede en la enseñanza de una segunda lengua, los estudios de AC indican que el componente visual en la interacción adquiere una gran relevancia (Liddicoat, 2001; Montada, 2010; Satar y Wighman, 2017; Sindoni, 2014). Además, Mondada (2010) sugiere que en la conversación por DVC se pueden observar tres tipos de apertura: la apertura del medio tecnológico (esto es, la DVC en sí misma), la apertura de la interacción y la apertura de la reunión.

Por otro lado, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua en línea, en las tareas facilitadas a través de la audioconferencia los alumnos pueden estar expuestos a diferentes recursos semióticos (basados en la pantalla) presentados como “una unidad comunicativa coherente e integrada” o un “conjunto multimodal”. En este contexto de aprendizaje, la interacción oral docente-alumno se configura como una mediación que produce un resultado de interacción alumno-ordenador, pudiendo ser los estudiantes tanto “iniciadores semióticos” como “respondedores semióticos” (Knight, Dooly y Barberà, 2019).

En análisis recientes se ha observado que los alumnos emplean los cambios de postura como señal de que la tarea va a comenzar, así como la alineación de la postura entre docente y alumno también funciona como un indicativo para comenzar la tarea sin otra posibilidad de llegar a acuerdo mediante significado verbal (Hellermann y Pekarek, 2010). Por otra parte, en un estudio de Kääntä (2015) centrado en la enseñanza de L2 los docentes emplean diferentes recursos semióticos (la mirada, los gestos señaladores y los movimientos de cabeza) para

asignar turnos y realizar prácticas evaluativas a los estudiantes, y como estos recursos son universales, pues, a pesar de estar en otra lengua, los comprenden. Además, el estudio de Evnitskaya y Jakonen (2020) muestra que la identificación de la sonrisa a través de la mirada entre profesor y alumno en aulas en grupo forma parte de los recursos multimodales en contextos de evaluación como herramienta de validación de la respuesta. De hecho, la mirada, junto con otros recursos (gestos, posturas, etc.), también interactúa en secuencias centradas en la búsqueda de un vocablo, en los que el estudiante y el profesor negocian la búsqueda continua de palabras a partir de recursos visibles y expresiones explícitas como “¿Cómo puedo decirlo?” (Duran, Kurhila y Sert 2019).

Por lo tanto, estas acciones incorporadas en la interacción en el aula adquieren un papel indispensable en la enseñanza y aprendizaje de L2 en línea (Kääntä, 2015), hasta tal punto que un docente debería formarse en este ámbito y ser consciente de la complejidad de la interacción en el aula, sabiendo que todas sus acciones influyen en lo que sucede y en cómo se da el aprendizaje. En el contexto de análisis de la figura docente de una segunda lengua en línea, el trabajo de Satar y Wighman (2017) mostró que, mediante la mirada y la aproximación a la cámara, junto con el conjunto de recursos multimodales presentes en la interacción, los profesores marcan diversas etapas en la instrucción, asignan roles gracias al uso de la mirada y los gestos, e introducen vocabulario clave utilizando la mirada y diferentes estrategias en el chat de texto.

Después de haber recogido en este apartado el complejo pero coordinado sistema multimodal presente en la interacción en línea entre interlocutores, evidenciando una serie de recursos semióticos además del lenguaje verbal y sus características prosódicas, en el siguiente apartado el estudio va a centrarse en la mirada como recurso semiótico en la interacción, conociendo así el valor que tiene en este tipo de contextos.

2.4 La mirada, recurso semiótico

El recurso semiótico es un término fundamental en la semiótica social que surgió cuando Halliday en el año 1978 argumentó que la gramática de un lenguaje no es un código o conjunto de reglas que permite producir oraciones, sino un recurso para hacer significados (Moro et al., 2019). Así, el sistema semiótico y, por ende, los recursos semióticos, se incluyen en diversidad de modos semióticos como el lenguaje, los gestos, la postura, las imágenes, la mirada y la música, la gestión del espacio, la vestimenta de los participantes, entre otros (Van Leeuwen, 2005). Desde esta perspectiva, son los participantes quienes, en un proceso de comunicación,

expresan significado por medio de la selección que hayan hecho de los recursos semióticos de los que disponen (Moro et al., 2019).

Tal y como se ha indicado previamente, la mirada se constituye como un recurso semiótico de gran relevancia en las interacciones y, además, el alcance de las funciones que la mirada cumple en la interacción humana es enorme (Rossano, 2013). Si bien, los científicos cognitivos llevan mucho tiempo interesados en dilucidar el papel que juega la mirada en las interacciones sociales.

Goffman (1964) escribió sobre el "grupo ecológico ojo a ojo" que es característico de la interacción humana, refiriéndose a la fuerte tendencia de las personas a orientarse de forma mutua, hecho que facilita la percepción visual. A pesar de ello, el contacto visual no es mantenido de forma constante, y la conversación cara a cara se configura como un escenario interactivo complejo donde se alternan momentos de cruce de miradas con otros de focalizar la vista en otros espacios (Hendrick y Holler, 2017).

Si bien, tal vez se debe atribuir a Adam Kendon el papel de “padre” del estudio de la mirada en las interacciones humanas, quien propuso cuatro funciones principales de la mirada (Kendon, 1967, citado en Cudinach y Lassel, 2013):

- (1) Propuso que la mirada tiende a ser retirada cuando, durante la interacción, hay problemas de codificación entre los interlocutores (función cognoscitiva).
- (2) Indicó que la dirección de la mirada cumple una función reguladora, ya que los hablantes evitan su mirada para indicar que están a punto de dar un giro, pueden continuar mirando hacia otro lado para mantener el giro y pueden redirigir la mirada hacia el receptor para ceder el turno de palabra. Kendon descubrió que los hablantes miran a su compañero cuando están a punto de terminar su frase, pero durante situaciones de duda se observa que la mirada es evitada. Los hablantes miran hacia sus compañeros de conversación como una forma de indicarles que están listos para que ocurra una transición de turno, pero durante los momentos en los que no están listos para abandonar su turno (por ejemplo, durante las dudas), evitan mirar hacia su receptor indicando de esta forma que quieren mantener su papel de hablantes.

Si bien, cabe indicar que esta observación de Kendon tuvo poco impacto en el desarrollo del modelo CA de toma de turnos propuesto por parte de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), en el que la dirección de la mirada sirve como recurso para la próxima selección de hablantes (Lerner, 2003), pero no organiza las transiciones entre ellos.

- (3) Propuso que las direcciones de la visión servían para controlar (función de monitoreo), ya que, al mirar al receptor, los hablantes recopilan información sobre su estado de atención, expresiones faciales, intención de dar un giro, etc. En la literatura posterior, pocos autores han investigado la función de monitoreo de la mirada *per se*, centrándose en cambio en sus implicaciones cognitivos (Moon y Ryu, 2020)
- (4) Argumentó que la dirección de la mirada cumple una función expresiva, mediante la cual los participantes regulan el nivel de emocionalidad e intensidad en la interacción. En este contexto, Kendon descubrió que la mirada mutua estaba inversamente relacionada con el ritmo de la sonrisa, una medida de la emocionalidad y, además, indicó que, cuando el nivel de emocionalidad es demasiado alto, los participantes pueden desviar su mirada para expresar vergüenza y reducir la excitabilidad alcanzada.

Poco después, en el año 1977, Duncan y Fiske identificaron en su estudio que la dirección de la cabeza se codificaba como un hecho análogo para la dirección de la mirada de una persona, y se descubrió que las personas miran con más frecuencia cuando están hablando (presumiblemente para controlar la comprensión), pero que las personas miran durante más tiempo cuando escuchan. Se cree que el patrón general es que las personas mantienen la mirada en sus receptores cuando escuchan (con pocas miradas evitadas), pero la proporción de la mirada directa en comparación con la evitada se distribuye de manera más uniforme cuando los individuos están hablando. Además, es importante tener en cuenta que algunos investigadores han encontrado una variabilidad considerable tanto en la frecuencia con la que los hablantes miran al oyente (20–65% del tiempo) como con la frecuencia con la que los oyentes miran al orador (30–80%) (Kendrick y Holler, 2017).

Cabe indicar que la temática más abordada en la literatura científica acerca del papel que juega la mirada en las interacciones es aquella referente a su implicación en la toma de turnos (función denominada reguladora según Kendon). En este contexto, se hacen dos afirmaciones: la primera es que el hablante mira al siguiente participante cuando va a asignar el siguiente turno, posiblemente acompañado de un movimiento con la cabeza (Kääntä, 2015), mientras que la segunda afirmación es que el destinatario mira hacia otro lado antes del final proyectable del turno de un orador para indicar que está listo para tomar el turno en la interacción. Sin embargo, si el destinatario no quiere adquirir el turno de habla, muestra su falta de disponibilidad evitando la mirada mutua con el orador y, colaborando entre todos los participantes de forma activa, a través de conductas incorporadas, en la selección del siguiente orador (Fasel y Berger, 2015). En relación con la primera afirmación acerca de que la mirada

del orador selecciona al siguiente orador ha sido ampliamente abordado en la literatura y, al igual que ha sido apoyado por autores como Bavelas, Coates y Johnson (2002) y como Ho, Foulsham y Kingstone (2015), también ha sido contrapuesto por autores como Streeck (2014). Es importante tener en cuenta que en una conversación los hablantes no son los únicos responsables de tomar turnos, sino que los receptores también se conciben como un elemento fundamental (Bavelas, Coates y Johnson, 2000). Por ejemplo, se ha mostrado que los oyentes realizan movimientos con la cabeza, cambios de mirada o ciertas gesticulaciones antes de hablar, posiblemente como una herramienta de indicar su intención de adquirir el turno de habla (Bavelas et al., 2000).

Si bien, la mirada hacia y desde un compañero se concibe como una herramienta que se encuentra impulsada por diferentes mecanismos y es potencialmente dependiente del contexto en el que se produce la interacción (Doherty-Sneddon y Phelps, 2005; Macdonald y Tatler, 2013). Además, existen razones suficientes para suponer que ambos mecanismos están relacionados con la forma en que se regulan los turnos durante las interacciones. El comportamiento de la mirada, tanto hacia un compañero como fuera de él, se correlaciona con las transiciones de voz y giro (Sandgren, Andersson, Weijer, Hansson y Shalén, 2012), y puede indicar diferentes intenciones. Por ejemplo, la mirada se alinea con las transiciones de turno de tal manera que los hablantes tienden a finalizar los enunciados del habla con una mirada hacia su compañero (tal y como propuso Kendon en 1967), presumiblemente para indicar que el turno está terminando y brindarle al compañero la oportunidad de tomar la palabra, del mismo modo que apoyan Bavelas et al. (2002). Además, estudios de la última década han corroborado que los hablantes también tienden a mirar hacia otro lado cuando comienzan a hablar (Sandgren et al., 2012), así como propuso Kendon (1967) y apoyado por Duncan y Fiske (1977), posicionando a la mirada como un factor fundamental en el monitoreo y regulación de las interacciones (Bavelas et al., 2002).

En otro estudio sobre la mirada en la interacción cara a cara, Rossano (2012) adopta una perspectiva algo diferente al argumentar que la mirada en la interacción no se organiza fundamentalmente en relación con los giros que se producen en la conversación, sino que se hace en función de las secuencias de la conversación y del desarrollo de la acción, es decir, la retirada de la mirada mutua puede indicar la terminación de la secuencia. Para respaldar su afirmación, Rossano presenta evidencia de una conversación en la que la duración y la frecuencia de la mirada del receptor al orador varía en función de la acción realizada, encontrándose, por ejemplo, que los destinatarios mantenían la mirada en los hablantes durante

los relatos, pero no durante los tiempos de preguntas. Por lo tanto, si bien se corrobora la función reguladora de Kendon, parece haber restricciones en los hallazgos llevados a cabo por dicho autor. En esta línea, en base a diversos estudios, Goodwin (1980, 1981, citado en Rossano, 2013) propuso dos reglas que mostrarían el comportamiento de la mirada en la conversación: la primera de ellas es que un hablante debe obtener la mirada de su receptor durante el transcurso de un turno para hablar y, la segunda regla, defiende que un destinatario debe mirar al hablante cuando este está mirando al oyente. Goodwin (1980, 1981) afirma que, si el receptor mira la mayor parte del tiempo al hablante, este acabará fijando también su mirada en el receptor. En cambio, si el destinatario no mira al hablante, este tiene un conjunto de recursos (interrupciones de la frase, pausas, reiniciar el turno, entre otros) para solicitar la mirada del destinatario. Por lo tanto, afirma que el comportamiento de la mirada de los participantes no es independiente, sino que están relacionados (Goodwin, 1980, 1981, citado en Rossano, 2013).

Cabe citar un estudio publicado por Ho, Foulsham y Kingstone (2015), donde se analizó la función de la mirada en interacciones diádicas en la que se llevó a cabo dos observaciones principales: (1) los hablantes terminan su turno con una mirada directa al oyente, y (2) el oyente, a su vez, comienza a hablar con mirada desviada, siendo estos resultados convergentes con los modelos teóricos de interacción social y sugiriendo que la mirada se puede usar para señalar tanto el final como el comienzo de un turno de conversación durante una interacción social, corroborándose la función reguladora de Kendon (1967) que anteriormente hemos mencionado.

Por otro lado, se ha demostrado que mirar a un interlocutor ocurre más en situaciones cooperativas (en comparación con las competitivas) (Foddy, 1978). Desviar la mirada del compañero tiende a ocurrir en casos de alta carga cognitiva (Doherty-Sneddon y Phelps, 2005) en los que la mirada se utiliza más cuando se busca información con el objetivo de aclarar la ambigüedad de un compañero (Macdonald y Tatler, 2013), así como cuando se desea regular las interacciones sociales (Kleinke, 1986). Sin embargo, estudios anteriores han mostrada que desviar la mirada adquiere un valor de falta de compromiso conversacional por parte del destinatario (Goodwin, 1981, 1984, citado en Rossano, 2013), mostrando así una menor participación en la actividad. Otros autores, como Romaniuk (2009) sugieren que la desviación de la mirada durante producciones de risas tiene un significado de finalización de la producción de la risa. Sin embargo, ¿qué sucede en la interacción oral en línea cuando, a diferencia de lo

mencionado anteriormente, no se desvía la mirada de ninguno de los participantes, sino que se establece una mirada mutua entre ellos?

2.5 La mirada mutua: elemento de presencia social en la interacción en línea

Si bien la mirada se concibe como un recurso semiótico importante en las interacciones, su comportamiento, en general, es diferente dependiendo de las situaciones en las que se contextualice la interacción. Por ejemplo, los participantes a menudo miran a las personas en video, pero miran con menos frecuencia y durante un tiempo más corto a las mismas personas cuando estas personas están físicamente presentes en una situación de la vida real (Foulsham, Walker y Kingstone, 2011; Laidlaw, Foulsham, Kuhn y Kingstone, 2011).

En entornos cara a cara, la mirada es un recurso multimodal para organizar la actividad, es decir, negociar el significado y tomar turnos, tal y como fue expuesto en el apartado anterior. Además, la mirada, y más específicamente el contacto visual o mirada mutua, es un elemento de presencia social (a partir de ahora, PS), concepto acuñado por Short, Williams y Christie (1976) para describir la capacidad de los medios para transmitir información. Esto sucede porque una de las claves no verbales de la PS parte de dos conceptos psicológicos sociales basados en la interacción cara a cara: intimidad e inmediatez. La intimidad está relacionada con la cantidad de contacto visual, la proximidad física, el tema de conversación y la sonrisa, mientras que la inmediatez se define como los comportamientos comunicativos que mejoran la cercanía con el otro (Satar, 2013).

El contacto visual es fundamental en la PS en entornos de DVC, tal y como se observó en el trabajo de Bondareva y Bouwhuis (2004) donde se compararon dos sistemas tradicionales de DVC, uno de ellos con una ligera adaptación de la configuración mediante la instalación de un espejo para permitir el contacto visual directo. Los resultados indicaron diferencias significativas en PS a favor del grupo de configuración de DVC con contacto visual directo. De hecho, los participantes indicaron que sintieron incomodidad porque no sabían si mirar a la cámara para establecer contacto visual o mirar a la pantalla para ver las reacciones de sus interlocutores. En otro estudio de Bondareva, Meesters y Bouwhuis (2006), en el que se añadió, además, datos de una configuración cara a cara, se observó que no había diferencias significativas entre la configuración de DVC por contacto directo y la condición cara a cara. No obstante, para conseguir una mirada mutua óptima, Grayson y Monk (2003) indican que la cámara de vídeo debe colocarse lo más cerca posible de la imagen del participante con una vista de cabeza y hombros.

Focalizando la temática en la interacción en línea con fines de aprendizaje, se considera indicar que establecer contacto visual se ha demostrado que puede mejorar la forma en que los maestros y los alumnos interactúan cara a cara, mientras que la falta de contacto visual, especialmente en línea, puede ser un gran desafío para los alumnos para mantener la interacción y establecer la inmediatez que fomentan la PS (Satar, 2013). Si bien, cabe exponer el hecho de que para que el aprendizaje en línea tenga lugar de forma positiva, se concibe como necesaria la interrelación de tres elementos o presencias (Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017):

- Presencia cognitiva: referida a la construcción de significado a través de un proceso de reflexión continuo.
- Presencia docente: que es donde se integran las acciones relacionadas con la orientación de los procesos tanto cognitivos como sociales con objeto de lograr los objetivos de aprendizaje previstos, así como llevar a cabo un diseño y conseguir facilitar todo el proceso (Remesal y Colomina, 2013).
- Presencia social (PS): este tipo de presencia promueve el sentimiento de pertenencia a un grupo, hecho que se concibe como un refuerzo al aprendizaje y, además, posibilita que se instaure una dinámica de relaciones sociales beneficiosas

La PS se concibe como un elemento fundamental en un contexto de aprendizaje virtual. A pesar de ello, no existe una definición consensuada en la literatura científica sobre este concepto, siendo concebida por algunos autores como la capacidad de los medios para transmitir información (que fue la definición otorgada por Short, Williams y Christie cuando la utilizaron por primera vez), mientras que por otros la capacidad se atribuye a los participantes. En el contexto educativo, se considera exponer la definición de Akyol, Garrison y Ozden (2009), apoyados posteriormente por Garrison, Anderson y Archer (2010), quienes se refirieron a la PS como la capacidad que poseen los participantes en la interacción de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente como personas reales con el objetivo de conseguir una potenciación de la comunicación directa. Sin embargo, Cobb (2009) indicó que la PS es el grado en el que los participantes perciben la realidad en la comunicación online que se está desarrollando y, por otro lado, Sung y Mayer (2012) la definen como la percepción de ser y pertenecer a un proceso real que está aconteciendo de forma virtual.

Por otro lado, Satar (2013) investiga la PS en interacciones de DVC de profesores en formación de inglés como lengua extranjera, definiéndose los siguientes tipos de mirada: (1) mirada fija, donde el hablante intenta establecer contacto visual directo mirando a la cámara en todo

momento; (2) mirada libre, cuando el hablante dirige su mirada libremente sin prestar especial atención a la cámara web; (3) mirada estratégica, cuando el hablante intenta establecer contacto visual directo a través de cámara web cuando sea necesario para la negociación de significado; (4) mirada evitada, cuando el hablante evita los intentos directos de contacto visual; y (5) mirada dirigida, es aquella cuando el hablante dirige la mirada del oyente a un elemento en particular controlando el campo visual transmitido a través de la cámara web. Si bien, en el mismo contexto cabe exponer también el trabajo de Develotte, Guichon y Vincent (2010), donde se aborda la temática de cómo los profesores de idiomas se forman para enseñar a través de DVC a través de *Skype*. En el estudio se analiza la mirada de cinco profesores en formación, y los resultados indicaron que estos usaban la cámara para aumentar la empatía mediante el apoyo de sus expresiones faciales, atendiendo a la PS, mientras que el uso era menor cuando el fin era comunicar información. De hecho, muchos docentes indicaron una preferencia por el modo de audio y sólo mirar la imagen del alumno una cuarta parte del tiempo.

En los últimos años, debido al gran desarrollo tecnológico, diferentes autores han empezado a estudiar cómo interactúa la mirada en el aprendizaje de segundas lenguas a través de dispositivos de *eye-tracking*. Autores como Guan y Cutrell (2007) han estudiado el seguimiento ocular entre persona-ordenador en la búsqueda de información en el navegador web, descubriendo que los usuarios tienden a clicar a los dos primeros resultados que aparecen, a pesar de que el objetivo de su búsqueda no guarda relación con esos dos resultados. De este modo, durante la interacción multimodal entre persona-ordenador, los sujetos revelan depositar una gran confianza en la precisión del ranking generado por los buscadores (Pan et al., 2007), aunque hoy en día conocemos que esta clasificación de resultados tiende a estar muy condicionada por los posicionamientos SEO y el marketing digital. Norcliffe, Konoka, Brown y Levinson (2015) realizan un estudio en el que investigan la relación que se establece entre la codificación conceptual y lingüística de la mirada hacia una imagen, a través de *eye-trackers*, con el proceso de construcción descriptivo de la misma, atendiendo a las diferencias que aparecen en el orden lineal de las palabras entre el idioma holandés y el tzeltal. Gracias a la inclusión de este tipo de dispositivos en las actuales investigaciones, podemos disponer de unos datos más precisos en relación con el movimiento ocular durante las interacciones que se producen en una sesión de enseñanza de LE en línea. No obstante, se considera que en la literatura científica actual existe una importante carencia de estudios donde se aborde el valor de la mirada en contextos de aprendizaje virtual y, más aún, de aprendizaje de segundas

lenguas, a pesar del importante papel que este recurso semiótico parece ejercer en las interacciones online.

A lo largo de esta revisión de literatura hemos mostrado con detenimientos las investigaciones relacionadas con el objeto de estudio del trabajo: el valor de la mirada en las interacciones orales en línea. Hemos partido de los inicios de la interacción, atendiendo a los primeros autores que empezaron a estudiarla, seguido de los conceptos de interacción conversacional e institucional y, centrándonos en la interacción que se genera en el aula de L2 en CMC a través de DVC. Hemos visto la importancia que tienen los recursos multimodales en la interacción, tanto presencial como en línea, y cómo el conjunto multimodal actúa en la interacción entre los profesores y alumnos, dando significado a las intenciones comunicativas de cada uno de los participantes. Hemos puesto el foco de atención en el tema principal del cual orbita la investigación: la mirada como recurso semiótico, mostrando, posteriormente, como este recurso tan valioso en la enseñanza de lenguas genera presencia social entre los interlocutores en entornos CMC a través de DVC. Todo ello, con la intención de contextualizar y preparar al lector para el posterior análisis.

3. Objetivos

El presente estudio tiene como objetivo general **investigar el valor que tiene la mirada de los estudiantes en las clases de español L2 mediante sesiones individuales en línea**. Este recurso semiótico, la mirada, adquiere importancia en situaciones interaccionales de manera presencial basado en el entendimiento mutuo entre docentes y estudiantes para la gestión de turnos de habla, el ofrecimiento de disponibilidad, las secuencias de reparación, la muestra de interés y escucha activa, entre otros factores. Por esta razón, la investigación pretende investigar este recurso en las nuevas formas de enseñanza de lenguas debido a la escasez de estudios de estas características y la importancia de tratar las interacciones profesor-alumnos en línea, dada la proliferación en la actualidad de este tipo de clases. De este modo, el estudio aportará a la comunidad más información acerca del valor que adquiere la mirada en entornos en línea.

En base al objetivo general comentado anteriormente derivan los siguientes **objetivos específicos**:

- 1. Identificar los diferentes tipos de mirada que aparecen en los datos recogidos.** Para llegar a analizar los valores de este recurso semiótico, antes debemos identificar hacia dónde miran los interactuantes en esta modalidad de enseñanza de lenguas. Este objetivo ha derivado en la siguiente pregunta de investigación: *¿Hacia dónde miran los estudiantes cuando interactúan en una sesión en línea?*
- 2. Comprender el valor que tiene cada tipo de mirada identificada en la sesión.** Durante toda la sesión se pueden generar diferentes acciones (corrección de actividades, explicaciones teóricas, interacción conversacional, etc.) en las que la mirada está participando como recurso semiótico con un determinado valor. Este objetivo ha derivado de la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué valor adquieren los diferentes tipos de mirada que ocurren durante la sesión?*
- 3. Identificar qué implicaciones tiene en el profesor los diferentes tipos de mirada de la estudiante.** Bajo este objetivo específico, se pretende identificar cómo repercute la mirada del alumno en la profesora, y en el desarrollo de la sesión. Este objetivo ha derivado de la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué implicaciones generan las diferentes miradas en el interlocutor durante la interacción oral en línea?*

4. Metodología

El presente estudio sigue métodos propios de una investigación cualitativa. Siendo este un estudio que pretende indagar en los valores de la mirada en las clases de español en línea mediante DVC, el Análisis de la Conversación se presenta como el método adecuado para cubrir los objetivos planteados en el capítulo anterior.

A continuación, se define el método de análisis mencionado y la perspectiva que el analista adopta durante el tratamiento de los datos. Posteriormente, se determina el contexto de la recogida de datos, los participantes del estudio, el corpus recogido, se describe el sistema de transcripción utilizado y se presenta la categorización propuesta. Todo ello con el objetivo de contextualizar al lector previamente al análisis de los datos.

4.1 El Análisis de la Conversación como metodología de estudio

Como se ha mencionado anteriormente, la investigación necesita de una herramienta que permita estudiar cómo se van articulando las estructuras lingüísticas de los interlocutores que, junto con los elementos no lingüísticos, crean un sentido global y descubren las representaciones sociales que emergen del análisis (Tusón, 2002). Por esta razón, el AC se considera el método adecuado para esta investigación.

El AC nació en busca de una propuesta metodológica que permitiera estudiar de forma sistemática la conversación como una acción social (Santos, 2016). El principal objetivo de este estudio metodológico es descubrir el funcionamiento de la conversación entendida como una propiedad intrínseca propia de la acción social (Sidnell, 2010). En este sentido, Batlle expresa que “el AC, de carácter etnometodológico, no puede quedarse con un análisis puramente lingüístico basado en las estructuras y los contenidos que los hablantes producen” (2015, p. 230), sino que también es necesario entender la acción social que el participante está realizando dentro del contexto real y natural:

“it is not just a matter of understanding the propositional content of what T says in the L2; it is also a matter of analysing what social and sequential action T is performing and what an appropriate social and sequential action in response would be” (Seedhouse, 2005a, p. 177).

Según Wooffitt (2005) en una conversación los participantes diseñan sus turnos de habla de manera sistemática con el objetivo de llevar a cabo ciertas actividades. Es decir, se entiende la conversación como un conjunto de prácticas interactivas interrelacionadas que constituyen, en sentido metafórico, el concepto de *machinery* (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974). Además, la conversación que se crea se va construyendo a medida que avanza la interacción (Garrison y Anderson, 2010). Por lo tanto, el analista, en este caso, estará investigando ciertos fenómenos que son producidos por los interactuantes de manera progresiva y espontánea (Heritage, 1984). En nuestro caso, investigaremos la mirada como un recurso propio de la espontaneidad de la interacción que caracteriza a la acción social.

Durante el tratamiento de los datos del AC el investigador deberá adoptar una perspectiva ética (Cosnier, 1987; Van Lier, 1988; Seedhouse, 2004, 2005a, 2005b). Esta, a diferencia de la perspectiva ética, pretende que el analista adopte el papel de los hablantes, aproximándose a las interacciones generadas entre ellos en un contexto específico. Como menciona Batlle:

El investigador se debe ver como un participante más de la acción social [...] el investigador debe adoptar la posición de los interactuantes, ya que así se instaurará dentro del sistema para interpretar los datos en función de la repercusión que tienen en los hablantes (2015, p. 234).

De este modo, evitamos hacer conjeturas de aquello que puede suceder y garantizamos que los resultados obtenidos nazcan de una perspectiva puramente inductiva. Es importante que el investigador analice lo que ha sucedido a partir de los datos extraídos, y no permitir que se estudien los datos en función de aquello que a priori queremos analizar, ya que de este modo la investigación perdería validez. Como menciona Kääntä: “the focus is thus on describing what happens in a interaction and how it comes about, not on finding out speakers’ intentions or their thoughts” (2015, p. 67).

Batlle (2015) destaca la importancia del tratamiento de los datos extraídos, pues deben tratarse de manera holística y en profundidad. No deben entenderse como un aspecto aislado, sino que deben tomar sentido dentro del contexto en el que se sitúan. En línea con la idea de Batlle, Kääntä (2015) afirma que no es tan importante el gesto que hace el estudiante, sino el momento en el que lo hace y cómo este repercute en el desarrollo de la sesión. Por otro lado, los datos tienen que provenir de un entorno natural y no se permite alterar la espontaneidad de estos, pues perdería una de las características principales que definen esta metodología.

Años atrás, el chat de texto ha generado numerosos estudios basados en el AC (Tudini, 2014). Sin embargo, investigadores como García y Jacobs (1999, p. 345) han argumentado que estos análisis basados únicamente en el texto no han proporcionado información acerca del proceso de interacción. No obstante, AC basado en la mirada como recurso multimodal en las clases en línea pretende conceder una imagen más completa de las acciones intrínsecas que se llevan a cabo durante el proceso de la interacción mediante DVC. Entendiendo la mirada como un elemento multimodal que participa durante la interacción entre los interlocutores, debemos acercar el AC hacia la perspectiva multimodal que caracteriza la conversación digital entre interlocutores. De esta manera, el AC nos permitirá investigar el valor de la mirada, no únicamente relacionada con la producción verbal de los interlocutores, sino también junto con un grupo de elementos que participan en la interacción; la postura, los gestos, las pausas y los silencios, la disposición de la cámara, la acción que se esté realizando en ese momento de la sesión, etc.

Sin embargo, no podemos olvidarnos de algunos estudios de AC en interacción en línea, pues este nuevo entorno es el área de interacción presente hoy día debido al uso habitual de CMC en contextos lúdicos e institucionales (Meredith, 2019). El AC en entornos de interacción en línea se ha dividido ampliamente en aquellos de interacción asincrónica y sincrónica. Mientras que en la primera de ellas los mensajes se envían a un servidor para que los interlocutores accedan a él cada vez que estén en línea (Reed, 2001), en la interacción sincrónica los participantes deben estar en línea al mismo tiempo para poder interactuar, a pesar de construirse en lugares y dispositivos distintos (Picó, 1997). La investigación en interacciones sincrónicas se ha centrado en salas de chat multipartitas (con más de dos interlocutores al mismo tiempo) (Benwell y Stokoe, 2006), la mensajería instantánea entre dos personas (Meredith, 2017) y en interacciones institucionales en línea para la adquisición de un segundo idioma (Tudini, 2014)³.

A diferencia del AC presencial, el hecho de adaptar esta metodología de estudio a la interacción en línea nos permite disponer de datos ilimitados a los que se le puede aplicar el AC, puesto que la red ofrece infinidad de muestras debido a la gran cantidad de datos basados en interacción en línea que los usuarios suben a la red (entrevistas, formaciones, webinarios, clases institucionales, entre otras). Junto con esta instaurada situación, también se han desarrollado diferentes métodos para recopilar dichos datos. Por un lado, en las interacciones escritas en

³ Véase Ekberg, Shaw, Kessler, Malpass y Barnes (2016) para interacciones en línea basadas en asesoramiento y consultorías, y Stommel, Paulus y Atkins (2017) para interacciones en línea basadas en los servicios de ayuda de la biblioteca.

línea, se pueden recopilar haciendo uso de las capturas de pantalla, mientras que en interacciones orales se utilizan plataformas específicas para capturar la imagen en movimiento de la pantalla (Markman, 2005; Meredith, 2016).

4.2 Contexto y participantes

El estudio se ha realizado a través de la plataforma en línea *Skype*. Los datos han podido ser recogidos gracias a la opción de grabación incorporada que presenta esta aplicación. De este modo, permitía a una de las participantes, la profesora, grabar las sesiones y poder enviarlas de forma privada a través de la plataforma *WeTransfer*.

El contexto físico en el que se ha realizado el estudio varía en función de los lugares que, tanto los alumnos como la profesora, han elegido para realizar las clases de español. Siempre ha sido en lugares cerrados con una adecuada iluminación (una habitación de la casa, el dormitorio, etc.), aspecto que repercutía positivamente en la nitidez audiovisual de la grabación.

A continuación, para ofrecer una información más detallada del contexto de los datos, junto con la descripción de los participantes, se detalla el lugar en el que cada uno de ellos realiza las clases, pues el entorno y la localización en la que se encuentran los participantes son factores que afectan al desarrollo natural de las sesiones (Mondada, 2007, 2013):

“context is not simply a set of features presupposed or invoked by a strip of talk, but is itself a dynamic, temporally unfolding process accomplished through the ongoing rearrangement of structures in the talk, participants' bodies, relevant artifacts, spaces, and features of the material surround that are the focus of the participants' scrutiny” (Goodwin, 2000, p. 1519).

El grupo de participantes de esta investigación lo forman tres estudiantes y una profesora. Al ser sesiones individuales, entendemos que los alumnos no se conocen entre ellos, por lo que se considera más oportuno describirlos de manera independiente. Los únicos dos aspectos conocidos que les une son la lengua meta que están aprendiendo y el método de contacto con la profesora. Todos ellos forman parte de la plataforma web *Preply*, en la que estudiantes y profesores ofrecen su disponibilidad para recibir e impartir, respectivamente, clases de idiomas.

Las grabaciones recibidas han sido tratadas bajo el permiso previo de todos los participantes, siguiendo las cuestiones éticas que la Universidad de Barcelona sostiene para el tratamiento de los datos de esta índole. Así lo refleja el formulario de consentimiento, firmado por cada uno

de ellos, en el que se expresan las características y objetivos de la investigación y el uso que se le va a dar a los datos⁴.

Profesora

El primer participante que se describe (Pr) representa a la persona encargada de realizar y grabar las sesiones en línea que se han realizado para el presente estudio. Ella es una mujer de 44 años, de nacionalidad española y que vive actualmente en Málaga. Dentro de su formación académica dispone de una licenciatura en Psicología, un Máster en Problemas de Aprendizaje y un curso Postgraduado de Profesora de Español como Lengua Extranjera. Dispone de una dilatada experiencia laboral: trabajó en Reino Unido como profesora especializada con personas con problemas de aprendizaje, ha trabajada por cuenta propia durante los últimos diez años como profesora de español para extranjeros en diferentes países de Europa. Actualmente se dedica a la enseñanza de español para extranjeros en línea mediante plataformas que le permiten ofrecerse como docente como *Preply*, *Classgap*, *iTalki*, entre muchas otras.

La participante no dispone de un espacio fijo en el que realiza las clases. Al contrario, durante las diferentes grabaciones aparece en diferentes lugares de la casa para realizar las clases con sus estudiantes. Al no hacer uso de elementos externos que participen en el desarrollo pedagógico de la clase, como por ejemplo una pizarra, se permite poder realizar la sesión en diferentes lugares del hogar. Independientemente del espacio en el que se encuentra, presenta una buena iluminación. Éste es un factor relevante para el posterior análisis, pues ayudará a identificar con más claridad los diferentes aspectos que el estudio investiga. Además, en su marco de grabación se muestra encuadrada e intenta mostrar siempre la imagen solicitada por la investigación, con una vista de cabeza y hombros.

Estudiante 1

El primer estudiante (E1) es un hombre de 32 años. Es de nacionalidad rusa, pero reside actualmente en España. Dispone de los estudios académicos obligatorios propios del sistema educativo ruso y actualmente es empresario. Habla inglés (B2-C1), español (B1-B2) y ruso a nivel nativo. Lleva estudiando español desde hace dos años y la razón principal por la que está aprendiendo la lengua es porque vive en España y la necesita como herramienta de comunicación.

⁴ Para mantener el anonimato, se ha optado por aludir a cada uno de los participantes con un pseudónimo.

El lugar en el que el participante desarrolla las clases de español varía en algunas de las grabaciones. El participante utiliza dos entornos de aprendizaje durante las sesiones. En el primero de ellos, detrás, no a mucha distancia, aparece una pared lisa con una iluminación que va apagándose de izquierda a derecha de manera gradual. El foco de luz está colocado en la zona superior izquierda, pues se aprecia la iluminación directa hacia su cabeza y hombro izquierdo. La segunda zona en la que se encuentra dispone de otras características. Detrás, a poca distancia, aparece de nuevo una pared lisa, junto con un mueble vertical decorativo, de color marrón, que ocupa la mitad del fondo que capta la cámara. De nuevo, la iluminación se proyecta de izquierda a derecha, pero, esta vez, proviene de iluminación solar. En ambas situaciones, el participante utiliza auriculares para recibir el audio de la profesora.

Estudiante 2

El siguiente estudiante (E2) es un hombre de 77 años. Es de nacionalidad británica, país en el que vive actualmente. En su trayectoria profesional se ha dedicado a trabajar como experto en juegos y salas de azar. No trabaja desde hace quince años, pero dedica parte de su tiempo a aprender idiomas. Afirma hablar inglés, francés, alemán y, actualmente está aprendiendo español. Las razones por las que empezó a aprender esta lengua fueron para poder comunicarse con su familia política, que vive en Madrid, y para mantenerse ocupado en su tiempo libre.

Durante la grabación, se encuentra en el interior de una habitación. A diferencia del anterior participante, él tiene mucho más espacio entre la pared y el lugar en el que se encuentra realizando la clase. La iluminación que utiliza al principio de la sesión es artificial, pues proviene de un foco de luz situado detrás suyo, en el centro de la habitación. Este aspecto repercute en la iluminación de su rostro, ya que al proyectarse la luz en sus espaldas se crea cierta sombra en la parte frontal de su figura. Además, hay momentos en los que se ve reflejada la luz de la pantalla del ordenador en sus gafas. Sin embargo, se puede observar con cierta claridad hacia donde dirige la mirada en el desarrollo de la sesión. Conforme va progresando la grabación empieza a aparecer un foco de luz que nace en la zona izquierda de la pantalla. Suponemos que debe estar cerca de una ventana, y que, conforme se va haciendo de día, los rayos de luz solar van iluminando la habitación, y por consiguiente, al participante. El participante también utiliza auriculares para recibir el sonido del otro interlocutor.

Estudiante 3

El tercer estudiante (E3) es una mujer de 40 años. Es de Polonia, pero actualmente reside en España por razones laborales. Dispone de estudios de *Environmental Protection* en la universidad y actualmente trabaja como profesora de inglés en Valencia. Habla polaco nivel nativo, inglés (C2), ruso (B2) y español (B2-C1). Lleva cinco años aprendiendo español y la razón principal por la que está estudiante español es porque necesita la lengua para comunicarse en su día a día en la localidad en la que vive.

El espacio en el que se encuentra la participante durante las sesiones posee un aspecto que se diferencia de los demás. Mientras que los otros participantes aparecen sentados en una silla, ella realiza sus clases sentada en el sofá del comedor, colocando el ordenador en un soporte a una distancia suficiente (quizá 1 metro aproximadamente) para que la cámara capte todo el torso superior de su cuerpo, incluido los brazos cuando gesticula con ellos. En las dos grabaciones de esta participante la iluminación es natural y proviene de la zona izquierda de la grabación. Suponemos, pues, que tiene una ventana que permite pasar la luz solar. Igual que E1 y E2, utiliza auriculares para recibir el sonido del otro interlocutor.

4.3 Descripción del corpus

Los datos del estudio se han recogido a lo largo de 3 meses, desde octubre hasta enero, sin seguir una regularidad establecida. Es decir, a medida que la profesora iba realizando clases con los estudiantes que estaban dispuestos a participar en la investigación, grababa y enviaba los archivos. Por lo tanto, ha habido semanas que se han recibido dos sesiones grabadas, pero también ha habido periodos semanales en los que no se ha recibido ninguna grabación. Siempre ha sido en función de la disponibilidad tanto de la profesora como de sus estudiantes.

El estudio dispone de un total de 6 sesiones individuales de enseñanza de español en línea de 45/55 minutos aproximadamente, siendo una de ellas de menor duración (30 minutos). Se ha recogido un corpus total de 281 minutos, algo más de 4 horas y media de grabación audiovisual, repartidas de la siguiente manera: E1 (87 minutos), E2 (138 minutos) y E3 (56 minutos). El sistema de grabación utilizado fue la cámara de vídeo incorporada que disponen la mayoría de los ordenadores portátiles. Por lo tanto, la cámara suele estar situada en la zona superior del ordenador, aspecto que repercute en el rango de visión, pues permite grabar al participante desde el torso hacia arriba.

El material grabado presenta a ambos participantes de manera simultánea. Es decir, la pantalla está dividida verticalmente en dos zonas totalmente iguales. A un lado de la pantalla aparece el estudiante, y al otro, la profesora. De este modo, se puede captar la información de ambos participantes en un mismo momento de la sesión. Con este tipo de gestión de la pantalla, se evita que uno de los dos interlocutores aparezca en un pequeño marco situado en la esquina derecha inferior, como sucede con diversas plataformas de videollamada. Este aspecto habría causado dificultades a la hora de analizar las grabaciones.

Una primera observación de los datos ha determinado que las sesiones realizadas se fundamentan en el establecimiento de interacciones bajo los parámetros del contexto interaccional centrado en el significado y la fluidez (Seedhouse, 2004). Sin embargo, con un alumno en concreto, la sesión es diferente. Ya no se trata principalmente de establecer interacciones centradas en el fomento de la interacción, sino que la profesora plantea una serie de actividades encontradas en Internet, especialmente de carácter gramatical y de respuesta cerrada, centradas en la forma y la precisión (Seedhouse, 2004). Además, se ha observado que durante el desarrollo de las sesiones ha habido momentos de la clase en los que la pantalla de los participantes se ha subdividido en otras ventanas debido a la realización de las actividades que se realiza con uno de los alumnos. Esto ha repercutido en su posterior análisis porque ha dificultado identificar con más claridad hacia qué elemento de la pantalla miraban los participantes. Por motivos operativos no se pudieron grabar elementos multimodales integrados en la pantalla (imágenes, uso del teclado en el chat de la plataforma de videoconferencia, ventanas emergentes...). Esto es debido a que el material que disponemos para el análisis no representa la pantalla de los participantes, sino únicamente la imagen captada por la cámara del ordenador durante la sesión individual⁵. Por lo tanto, el presente estudio pretende describir aquello que capta el campo de visión al que alcanza la cámara, sin hacer conjeturas sobre todo aquello que la grabación no haya capturado.

Respecto al sistema de transcripción utilizado en las interacciones, hemos considerado utilizar las convenciones creadas por Jefferson (1985, 2004) y Mondada (2016), pues reúnen unas características propias que se adecúan a la transcripción de los datos utilizados. La combinación de ambos sistemas, junto con algunas modificaciones propias del trabajo, permite incorporar detalles prosódicos, alargamientos vocálicos, turnos de habla, solapamiento, periodos de

⁵ En el “Anejo 2” se facilitan los enlaces de las sesiones grabadas. Debido a cuestiones éticas que este estudio sostiene para el tratamiento de los datos, los vídeos son de carácter privado y están única y exclusivamente destinados para los miembros del tribunal de la investigación.

silencio, movimientos de la mirada, gestos, posturas, entre otros, que hace de este un sistema idóneo para la naturaleza de nuestros datos.⁶ Una de las principales razones por las que se ha desestimado otros sistemas de transcripción, como el de Val.Es.Co (en línea), se debe a las características de este estudio, pues no es tan preciso en la disposición de elementos multimodales en relación con la información no verbal.

4.4 Categorías de análisis

El análisis presentado a continuación pretende observar qué valores guardan los diferentes tipos de mirada generados durante una interacción en línea entre profesor y alumno para poder descubrir qué implicaciones tiene cada tipo de mirada en el desarrollo de la sesión y cómo repercuten en el otro interlocutor. Para alcanzar los objetivos propuestos, los datos hallados han sido categorizados en función de los diferentes tipos de mirada extraídos bajo una perspectiva inductiva, es decir, a partir de la información obtenida en el material recogido.

La clasificación ha tenido en cuenta la categorización de la mirada propuesta por Satar (2013) que muestra una taxonomía centrada en el uso de la cámara web como elemento de interacción entre el profesor y el estudiante. Por esta razón, se han recogido las ideas más relevantes de dicha clasificación y se han adaptado a las características propias de nuestro estudio. A continuación, se muestra un cuadro descriptivo de las miradas objeto de análisis con el objetivo de facilitar y mostrar de un modo más operativo la categorización propuesta:

Tabla 1

Tipos de mirada objeto de análisis.

Tipo de mirada	Extracto	Descripción
Mirada hacia fuera de la pantalla	Extracto 1 y 2	El hablante mira fuera de la pantalla.
Mirada del interlocutor dirigida por el hablante	Extracto 3 y 4	El hablante dirige la mirada del interlocutor a un elemento compartido/no compartido.
Mirada al interlocutor	Extracto 5	El hablante mira al interlocutor en la pantalla en busca del Contacto Visual Digital (CVD) durante la explicación/feedback.
Mirada a la pantalla	Extracto 6	El hablante establece CVD mirando al interlocutor en la pantalla, pero, una vez interrumpido, ambos miran hacia otro lugar de la pantalla.

⁶ Véase “Anejo 1” para el sistema de transcripción de datos Jefferson (1985, 2004) y Mondada (2016), junto con las pertinentes adaptaciones realizadas.

5. Análisis de los datos y resultados

En este capítulo se presentan los diferentes tipos de miradas, establecidas en la categorización anterior junto con sus correspondientes extractos. Para ello, mostraremos los resultados hallados fruto del presente. El orden de presentación de los diferentes tipos de mirada es el siguiente:

- Mirada hacia fuera de la pantalla
- Mirada del interlocutor dirigida por el hablante
- Mirada al interlocutor
- Mirada a la pantalla

Antes de adentrarnos en el análisis de las diferentes miradas propuestas por el trabajo, es importante destacar que estos tipos de miradas son acciones no marcadas, es decir, acciones que destacan por no ser las habituales durante el desarrollo de la sesión. La mirada principal que presenta los datos y que destaca por ser la “más habitual”, a pesar de que todas coexisten en el cómputo total de la sesión, es aquella en la que ambos interlocutores miran a la pantalla, desconociendo si focalizan la mirada en la imagen del otro o en algún elemento móvil de la misma. Además, cabe destacar que este no es un estudio que pretenda cuantificar el número de veces que se repiten las diferentes miradas, sino que se centra en el valor que éstas transmiten, y las implicaciones que generan. Por lo tanto, en consonancia con la idea de Schegloff (1993), la metodología utilizada trata cada ejemplo como único, debido a que se establece en un contexto único, irrepetible y determinado (Batlle, 2015), a diferencia de una metodología de carácter cuantitativo, que entendería los ejemplos como idénticos.

5.1 Mirada hacia fuera de la pantalla

Tal y como se especificaba en el anterior apartado, la primera de las categorías que va a ser analizada es en aquellos momentos de la sesión en los que, la estudiante, mira fuera del marco de la pantalla. En muchas ocasiones, esta mirada va acompañada de alargamientos vocálicos que le dan al interlocutor indicios de que el estudiante pretende mantener su turno. En el presente apartado se muestran dos extractos en los que los estudiantes presentan una mirada fuera de pantalla, que, a su vez, genera una serie de implicaciones que repercuten en el comportamiento de la profesora, y, por consiguiente, en el desarrollo de la sesión.

#fig.4 #fig.5 #fig.6

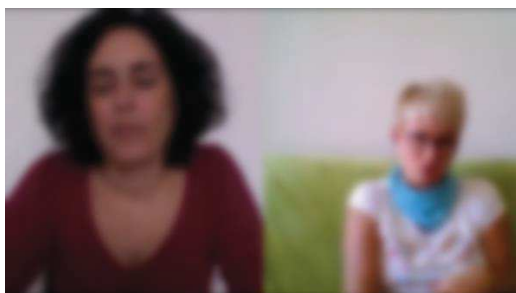


fig.4

#fig.7

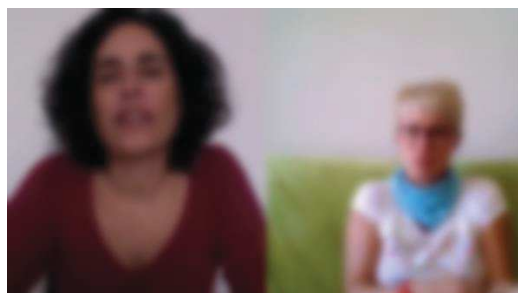


fig.5

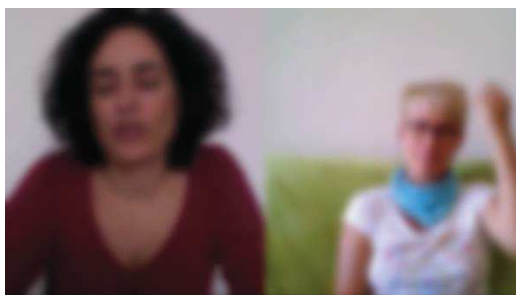


fig.6

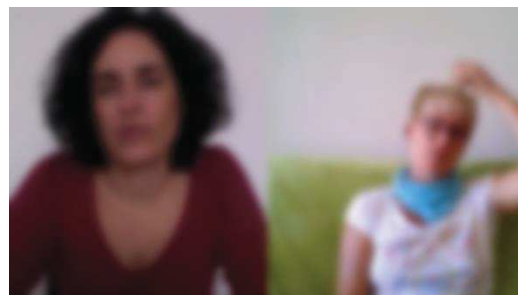


fig.7

6 E1: por trabajo: o para+#:e*%#:: por trabajo pues ellos (.) ellos
oh

+mira a la izquierda----->

Pr: *mira su imagen
%recoloca cámara y su postura en la
pantalla

#fig.7#fig.8

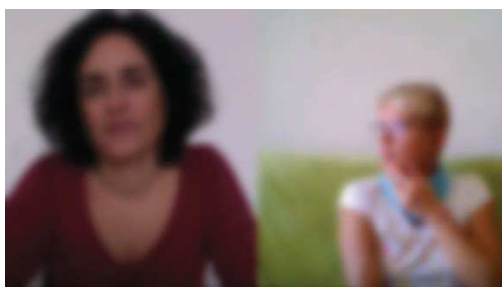


fig.8



fig.9

7 +#cómo lo digo (0.6) ellos e:: (1.5) *#que trabajan (0.7) en inglés
+cambia mirada hacia arriba-----> *mira a Pr en pantalla---->
#fig.9 #fig.10

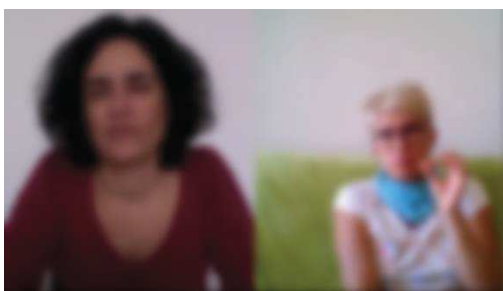


fig.10

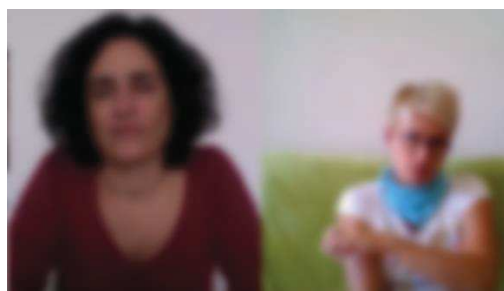


fig.11

8 Pr: +los que trabajan en* inglés

*mira a E1 en pantalla

E1: +mira hacia arriba

9 E1: ah sí↓ >los que trabajan en inglés ellos que trabajan no< okey

Como podemos observar en el extracto 1, Pr y E1 mantienen una conversación acerca del uso que hacen del inglés los alumnos de E1 fuera del aula (línea 1). E1 intenta explicar que la mayoría de sus estudiantes no usan el inglés de forma habitual (línea 1). En esta primera línea aparece una autorreparación por parte de la estudiante matizando que “la mayoría de ellos” no usan el idioma habitualmente. Justo en ese momento, instantes después de que la alumna mire hacia la derecha (fig.1), la profesora deja de mirar a la pantalla y mira a la cámara para reubicarla (fig.2 y 3). Por lo tanto, pasa de mirar a la alumna a mirar a su propia imagen. En las líneas 2 y 3 se produce un solapamiento entre ambos interlocutores a la vez que mantienen ambas la mirada fuera de la pantalla (fig.3). El solapamiento es producido por Pr, que pretende dar *feedback* aludiendo a una palabra incorrecta expresada por E1. Mientras Pr genera la corrección (línea 2) recoloca la cámara de su dispositivo, manteniendo, como hemos dicho anteriormente, la mirada a su imagen en pantalla (fig.3). E1 realiza la reparación de su producción y continúa expresando que de vez en cuando usan el inglés en el trabajo, pero que normalmente no (líneas 3 y 4). En ese momento, se produce otro solapamiento en el que Pr la interpela preguntándole si necesitan el inglés para trabajar (línea 5), repitiéndose un patrón de miradas por parte de Pr en un máximo de cuatro segundos de grabación, presentando así una acción incorporada en momentos en los que interpela a E1.

En las líneas 4 y 5, aparece un turno inacabado por parte del hablante y un turno acabado por el interlocutor, que le pregunta si sus estudiantes necesitan el inglés para trabajar. Al inicio de esta pregunta, instantes antes de producir la conjunción “pero”, Pr muestra una mirada hacia abajo (fig.4). Sin embargo, justo en el momento en el que inicia su turno de habla para hacerle la pregunta, cambia la mirada y la dirige hacia la imagen de E1 en la pantalla (fig.5). Esta

acción se repite instantes después ya que E1 interrumpe a Pr no pudiendo finalmente realizar la pregunta. Cuando Pr vuelve a tener el turno de habla, vuelve a realizar la misma pregunta, esta vez por completo (línea 5), repitiéndose el mismo patrón de mirada (fig.6 y fig.7), a lo que responde E1 para acabar de explicar la situación con sus alumnos (línea 6). E1 empieza a presentar dificultades para producir aquello que quiere explicar, produciendo una serie de alargamientos vocálicos y una autorreparación, mientras mira fuera de pantalla hacia la izquierda. Pr, en vez de proporcionarle la solución como en el anterior ejemplo (línea 2) vuelve a mirar su propia imagen en pantalla y recoloca su figura en el campo de visión (fig.8 y fig.9). E1 sigue con la acción de reparación, sin embargo, puesto que no consigue solucionar el problema acude a la profesora y le pide ayuda (línea 7), mientras mira hacia el techo (fig. 10), pensando en la forma de decirlo correctamente. Acto seguido, en acabar la oración (línea 7), E1 dirige la mirada hacia Pr en pantalla, buscando la ayuda de la profesora (fig.11). En esos momentos, mientras Pr mantiene una mirada fija en la imagen de E1 en pantalla, soluciona el problema y cierra la secuencia de reparación. En las últimas líneas (líneas 9, 10 y 11) E1 acaba su explicación, introduciendo la corrección realizada por Pr anteriormente y expresando que aquellos estudiantes que trabajan en inglés lo hablan mucho mejor.

Este extracto muestra una situación comunicativa en la que se dan tres ejemplos de mirada que presentan un valor estratégico para conseguir tiempo y poder autorrepararse durante la producción. Hemos observado que una mirada fuera de pantalla puede significar la intención por parte del hablante de mantener el turno de habla. Así se muestra en la fig.1 (línea 1) y fig.8 (línea 7) en las que la estudiante presenta alargamientos vocálicos y autorreparaciones. Esto, a su vez, ha generado una serie de implicaciones pedagógicas en la profesora. Por un lado, al observar a la estudiante que mira fuera de la pantalla (fig.1), y percibir que tenía dificultades para expresarse, ha decidido mantenerse en silencio, ofreciéndole más tiempo para construir la oración. Sin embargo, en el momento que ha expresado la palabra de forma incorrecta (línea 1), la profesora ha decidido corregirle directamente proporcionándole la palabra adecuada, y así poder continuar con la interacción (línea 2). Además, segundos antes del solapamiento de la profesora en la corrección (línea 2), mientras la estudiante pensaba en silencio cómo continuar su producción, Pr ha aprovechado para mirar su propia imagen en pantalla (fig.2) y, acto seguido, recolocar su cámara (fig.3). Exactamente igual ha sucedido en la línea 6 al intentar la estudiante explicar para lo que necesitan sus estudiantes el inglés. De nuevo, presenta una mirada fuera de la pantalla, esta vez hacia la izquierda, con dudas a la hora de construir la oración. La profesora, ante la situación, ya que estaba mirando la imagen de la

estudiante en su pantalla, le ha vuelto a dejar tiempo para expresarse, momento que ha aprovechado para volver a recolocar su figura en pantalla (fig. 8 y 9).

También se ha observado que, en algunos casos, este tipo de mirada puede tener mayor carga interaccional que la producción verbal. Así se muestra en la línea 7, en la que E1 mantiene la mirada hacia el techo (fig.10) mientras inicia una secuencia de heterorreparación autoiniciada “¿Cómo lo digo?”, sin obtener respuesta de la profesora, a pesar de que le está prestando atención en pantalla (fig.10). Por lo tanto, ¿por qué la profesora no ha contestado a la alumna ante una situación en la que podría haber entendido esa pregunta como una interpelación a ella? La respuesta radica en el valor de la mirada, pues la profesora, al no haber contacto visual, comprende que no se le interpela a ella y, por ende, no participa en la interacción. Este suceso nos da a conocer la enorme capacidad de interacción que posee la mirada en algunas situaciones comunicativas en línea entre dos interlocutores. Además, al igual que en el primer ejemplo, cuando la alumna vuelve a errar en la producción (línea 7), la profesora inicia una reparación (línea 8), anteponiendo la fluidez de la interacción a la posible búsqueda de estrategias que pudiera fomentar a la estudiante a encontrar de forma más autónoma la palabra adecuada, es decir, a autocorregirse.

Después de este primer análisis, uno de los resultados directamente relacionados con el siguiente extracto es la secuencia de reparación que introduce la profesora. Hemos observado que, en este primer caso, la profesora repara de forma inmediata la producción del estudiante, anteponiendo la fluidez de la interacción. Sin embargo, ¿qué sucede en relación con este aspecto en el segundo extracto, teniendo en cuenta que no es una sesión conversacional, sino una sesión de carácter pedagógico?

El extracto 2 nos muestra una situación comunicativa diferente a la anterior, a pesar de seguir dentro de la misma categoría. La razón radica en la intencionalidad de la interacción. En el extracto 1, el objetivo de la sesión era tratar temas y sucesos cotidianos de las interlocutoras, en busca de la espontaneidad característica de una conversación. Sin embargo, en el extracto 2, el objetivo de la interacción es resolver una actividad gramatical basada en completar los espacios de las oraciones de un ejercicio basado en el uso de la conjunción “que” en oraciones subjuntivas.

Extracto 2

Sesión 03-12-19 (27'04'' – 27'16'')

- 1 **Pr:** +°a quién le das el dinero(0.9)to hom you give the money#
 °mira a E2 en pantalla----->
E2: +mira a Pr en pantalla ----->
2 **E2:** +ah (0.9) °yo doy*# (3.8) yo te doy%#
 +mira fuera de pantalla-----> %mira a Pr en pantalla
 afirmando con la cabeza mientras sonríe
Pr: °mira al ejercicio y vuelve a mirar a E2 en pantalla
 *cierra los ojos un instante y asiente con la
 cabeza mientras mira a E2 en pantalla
 #fig.1 #fig.2

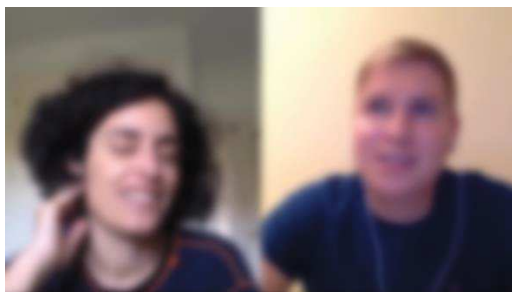


fig.1

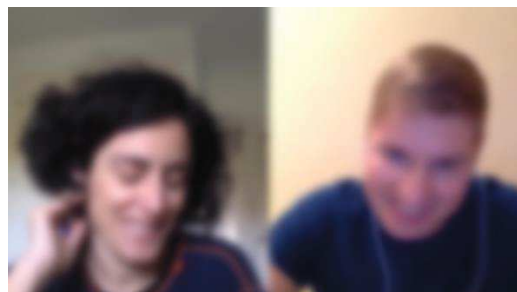


fig.2

- 3 **Pr:** sí ↑ +
 +asiente con la cabeza mientras sonríe

Centrándonos en el ejercicio que representa el extracto, una vez han leído el enunciado, Pr le pregunta que a quién le da el dinero, traduciéndoselo instantes después en inglés (línea 1). Al mismo tiempo, ambos miran la imagen del otro en pantalla. E2, después de la traducción en inglés expresa que ha entendido la oración produciendo un *change of state token* (Heritage, 1984) (línea 2) a la vez que asiente con la cabeza con los ojos cerrados. Acto seguido, mira fuera de pantalla y, tras casi un segundo de silencio consigue verbalizar una primera respuesta, a la vez que Pr mira al ejercicio para tener presente la respuesta, y, durante un breve periodo de tiempo, cierra los ojos con cierto ímpetu (fig.1). Después de casi cuatro segundos de silencio en los que sigue manteniendo una mirada fuera de pantalla, E2 produce una autorreparación (línea 2), seguida de un movimiento de afirmación con la cabeza mientras sonríe (fig.2), pero verificando la respuesta mirando a la imagen de Pr en pantalla, que también sonríe mientras asiente (línea 3, fig.2).

En este extracto hemos observado una situación en la que, la mirada fuera de la pantalla por parte del estudiante, de nuevo, tiene un valor estratégico para mantener el turno de palabra, y

de este modo, adquirir más tiempo para producir una autorreparación. Al igual que en el extracto 1, la profesora, ante la misma situación, se ha mantenido en silencio. Sin embargo, ha expresado con un breve cerrar de ojos que la respuesta que había realizado el estudiante no era la correcta (fig.1) y, junto con el movimiento de la cabeza (fig.1), inicia una secuencia de autorreparación heteroiniciada, ofreciéndole mantener el turno de habla al hablante. De esta manera, podemos afirmar que, en sesiones basadas en la realización de actividades pedagógica, la profesora, actuando como interlocutora, puede iniciar este tipo de secuencias, fomentando, de este modo, la autocorrección, a diferencia del anterior extracto (extracto 1) en el que ha preferido dar importancia a la continuidad de la interacción.

Devolviendo el foco de análisis al presente extracto, el gesto de la profesora (cerrar los ojos) no ha sido identificado por el estudiante (fig.1), pues en ese momento mantenía una mirada fuera de pantalla. Sin embargo, ha sido consciente de la necesidad de hacer una autorreparación, momento en el cual ambos han sonreído mientras expresaban que la autorreparación es correcta (fig.2). De hecho, el extracto muestra como el estudiante devuelve la mirada en señal de “cesión de turno” a la profesora (fig.2), ofreciéndole su participación en la interacción y pidiendo su corroboración. Es decir, el alumno, mirándola a ella, le cede el turno de palabra, pues se encuentran en un contexto pedagógico y en un contexto interaccional centrado en la forma y el significado (Seedhouse, 2004), en el que la profesora valida su solución sonriendo y asintiendo con la cabeza, afirmando que la sonrisa generada por la profesora es un recurso semiótico comprendido en la enseñanza de lenguas en línea por los estudiantes como herramienta de evaluación (Evnitskaya y Jakonen, 2020, p. 6).

En esta primera categoría se han encontrado diferentes hallazgos en los datos recogidos. En primer lugar, una mirada fuera de pantalla por parte de la estudiante, normalmente acompañado de un alargamiento vocálico, adquiere un valor estratégico para mantener el turno de habla, pretendiendo completar la producción verbal, producir una autorreparación o una heterorreparación (pudiendo ser autoiniciada o heteroiniciada). En relación con este tipo de mirada, se observa que las implicaciones generadas en la profesora pueden discernir en función del tipo de sesión.

Tanto en sesiones conversacionales (extracto 1) como en sesiones pedagógicas (extracto 2), la profesora permite al hablante mantener el turno de habla (quedándose en silencio), momento en el que ella aprovecha para recolocar su imagen en la pantalla. Sin embargo, las diferencias son presentes en el momento de la reparación. En la sesión conversacional, cuando la alumna

5.2 Mirada del interlocutor dirigida por el hablante

El extracto 3 muestra una situación comunicativa basada en una sesión conversacional en la que la estudiante está contando su experiencia vacacional en Benidorm, en la cual encontró un pub en la que servía su cerveza favorita. Durante la explicación presenta una serie de problemas lingüísticos que decide resolver de la siguiente forma.

Sesión 07-11-19 (4'59'' – 5'13'')

42

3 (0.6) con Guinness#°de::((silbido))+#

```
#fig.1
```

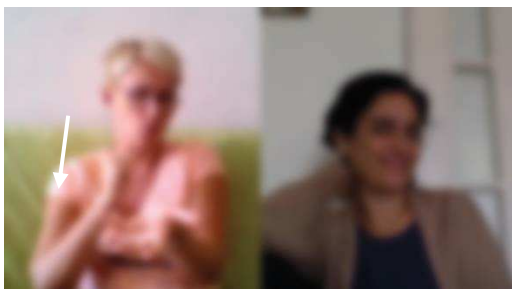


fig.1

```
# fig.2
```

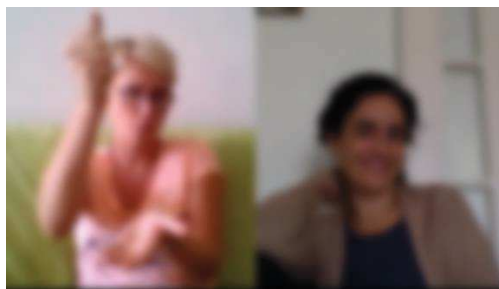


fig.2

4 Pr: +de barril^o# (0.4) #

```
#fig.3  #fig.4
```

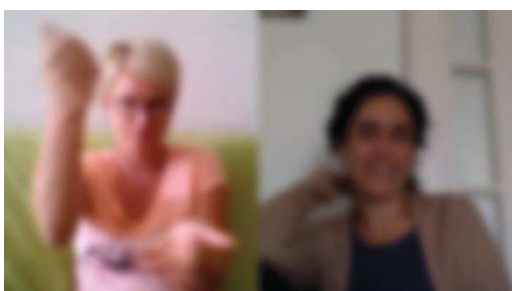


fig.3

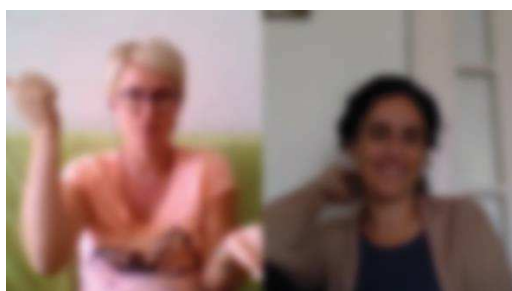


fig.4

5 E1: +° de barril

43

después de que E1 mostrara un alargamiento vocálico (línea 3) y una mirada a sus propias manos (fig.1). Acto seguido, Pr expresa la palabra que E1 necesitaba (línea 3) y E1 asiente con la cabeza (fig.3 y fig.4) corroborando la estructura verbal del *chunk*.

En este extracto se muestra que un conjunto de recursos semióticos, en este caso, la mirada hacia sus manos, junto con el gesto de estas y el silbido, pueden ser un indicativo de estrategia comunicativa en secuencias de búsqueda de vocablos, haciendo uso de los recursos no verbales en momentos en los que no tiene a su disposición los recursos verbales, esperando generar unas implicaciones pedagógicas en el profesor. En este caso, la estudiante no completa el *chunk* “cerveza de barril”, presentando un alargamiento vocálico y una mirada dirigida a sus manos (línea 2, fig.1). Instantes después, la estudiante mira a la profesora y mantienen un contacto visual digital, momento en el que la profesora decide adquirir el turno de habla y realiza la reparación (línea 4), permitiendo continuar posteriormente con la explicación del hablante. Por esta razón, entre otras, debemos tener en cuenta la importancia del CVD durante las sesiones para solventar las barreras lingüísticas que puedan surgir en su desarrollo. De hecho, puesto que la profesora miraba a la pantalla en ese instante, ha identificado la mirada de la estudiante como cesión del turno y ha generado la reparación, pudiendo solucionar el problema lingüístico de forma rápida. Además, la estudiante demuestra su intencionalidad durante la gestualización, pues mientras está realizando la acción con las manos decide comprobar si la profesora está prestándole atención con el objetivo de asegurar el canal y garantizar que va a identificar la cesión del turno de habla (fig.2). De hecho, la estudiante corrobora la reparación de la profesora, asintiendo con la cabeza (línea 5, fig.3 y fig.4) y repitiendo el *chunk*, esta vez por completo: “cerveza de barril”.

Si en el extracto anterior se observaba que la mirada dirigida del interlocutor por el hablante puede ser una herramienta estratégica por parte de la estudiante para la búsqueda de vocablos en contextos conversacionales, en este otro vemos que la mirada, junto con otros recursos semióticos presentes, puede ser indicativo de finalización de la clase por parte de la estudiante, haciendo a la interlocutora dirigir la mirada a su agenda para acordar la siguiente sesión.

En el extracto 4, la profesora y la estudiante se encuentran en el final de la clase, hablando de la posibilidad de verse un fin de semana. Posteriormente, deciden agendar la siguiente clase. En este caso, un cambio de mirada de la alumna junto con un acercamiento a la pantalla ha significado por su parte la intención de finalizar la sesión y agendar una nueva clase. A su vez, este comportamiento ha generado unas implicaciones en la profesora: coger el *smartphone* y

mirar hacia el dispositivo móvil, pues las características de los datos permiten suponer que ahí dispone de su agenda laboral.

Extracto 4

Sesión 28-10-19 (43'57'' – 44'26'')

- 1 **Pr:** °***que a ver si voy sería un poco-poco tiempo un fin de semana o**
 *mira fuera de pantalla
- E1: °mira a pantalla-----
- 2 **así::+ @de viernes a domingo o algo:: *(1) ya:: #vale ya os aviso**
 +mira a la pantalla *mira a pantalla
 @mira fuera de la pantalla
- E1: ----->
- #fig.1



fig.1

- 3 **+pero* era para saber lo de las fechas#**
 +mira a E1 en pantalla
- E1: *se aproxima al ordenador
- #fig.2

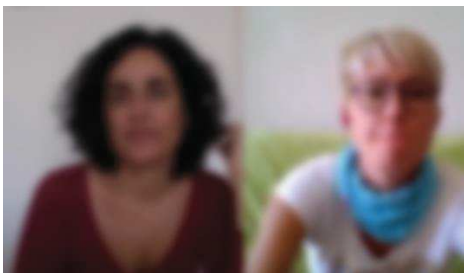


fig.2

- 4 **E1: ((ahá)) piénsaló[oki doki**
- 5 **Pr: [lo pensaré°#**
- E1: °coge el teléfono
- #fig.3

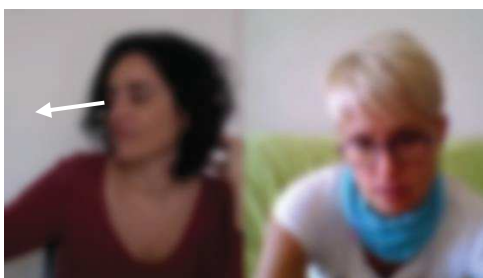


fig.3

6 E1: +pues me toca ir^o comprar albahaca# porque: si no lo hago hoy
+mira a la pantalla-----

Pr: °mira hacia abajo, a su móvil-----

#fig.4

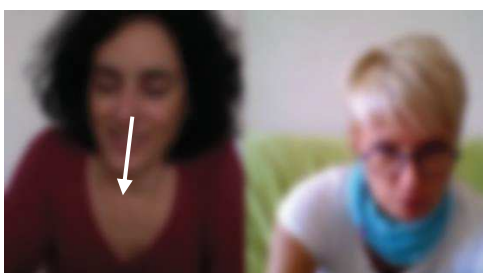


fig.4

7 E1: mañana no puedo y domingo es el día de comida y (h)

----->

Pr: ----->

Pr explica que si fuera a hacerle una visita sería durante unos pocos días (línea 1 y 2) mientras mira fuera de pantalla, a diferencia de E1, que mantiene la mirada a la pantalla (fig.1). En el momento en el que Pr justifica su respuesta para “saber lo de las fechas” (línea 3) E1 aproxima su cuerpo al ordenador y cambia la mirada hacia su pantalla, pues utiliza el ordenador para agendar sus clases de español⁷ (fig.2), a la vez que le dice a Pr que piense la propuesta ofrecida (línea 4). Pr mira a E1 en pantalla (fig.2) y, seguidamente, coge su *smartphone* (fig.3), decidiendo el día de la siguiente sesión⁸. Durante el siguiente turno de habla, a pesar de que aún no están hablando explícitamente de la siguiente clase, ambas tienen ya su agenda localizada: Pr mira hacia abajo porque tiene el *smartphone* en la mesa y E1 mira a la pantalla porque suponemos que ahí dispone de su agenda (fig.4).

⁷ En relación con las características de los datos recogidos de la sesión suponemos que la estudiante utiliza el mismo ordenador para agendar las clases de español.

⁸ En relación con las características de los datos recogidos de la sesión suponemos que la profesora utiliza el teléfono móvil para gestionar los horarios de las clases con sus alumnos.

En el presente extracto hemos mostrado otro ejemplo de mirada dirigida del interlocutor por parte del hablante. En este caso, no ha sido a un elemento compartido entre ambos interlocutores, ni ha sido como estrategia comunicativa, sino que la intención de la alumna con el cambio de mirada y la aproximación a su ordenador era la de finalizar la sesión y agendar una nueva clase (fig.2). La profesora ha identificado los recursos semióticos expresados por la estudiante, puesto que estaba mirando a la pantalla (fig.2), y ha cogido el *smartphone*, que suponemos que ella usa como agenda (fig.3), colocándolo encima de la mesa, razón por la que aparece mirando hacia abajo (fig.4). Por lo tanto, podemos afirmar que el valor que ha tenido en este caso la mirada de la estudiante, junto con el control de un espacio no compartido (fig.2), ha generado unas implicaciones específicas en la Pr: dirigir la mirada hacia su *smartphone* para agendar la nueva clase.

Como se acaba de comprobar, la mirada del interlocutor dirigida por el hablante se caracteriza por poder hacer uso de diferentes recursos semióticos como estrategia comunicativa ante el problema de no poder completar un *chunk* en contextos de búsqueda de vocablos. En este caso, expresar la palabra con las manos ha hecho dirigir la mirada de la profesora a las mismas, que, junto con un alargamiento vocálico y un cambio de mirada hacia la pantalla, ha cedido el turno de habla para que la profesora finalizara la producción de la estructura “cerveza de barril”. Por lo tanto, primero ha usado la mirada como un recurso para dirigir la mirada de la profesora a sus manos, y, después, ha cambiado la dirección de la mirada para ceder el turno de habla a la interlocutora, en busca de la finalización de la construcción. En el segundo extracto, el momento en el que se encuentra la sesión (últimos minutos) es clave para entender el desarrollo de este. La estudiante no hace dirigir la mirada de la profesora a un elemento compartido, sino que el cambio de postura de la estudiante, su acercamiento y mirada hacia la pantalla significan la intención de finalizar la sesión y acordar el siguiente día de clase, situación que genera en la profesora un cambio de mirada, dirigida hacia su teléfono móvil para acordar la próxima sesión.

5.3 Mirada al interlocutor

Esta categoría es entendida como un tipo de mirada en la que el hablante mira al interlocutor intentando establecer un CVD entre ambos durante una explicación teórica en la realización de un ejercicio. Es importante destacar que se considera contacto visual digital aquellos momentos en los que ambos interlocutores están mirando la representación del otro, debido a que en los datos los participantes no miran a la cámara web para generar este contacto. Por lo tanto, este extracto muestra una situación en la que ambos interlocutores no consiguen establecer un CVD

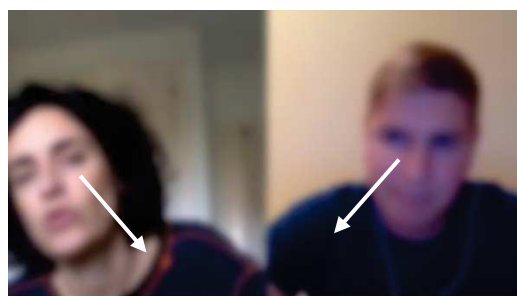
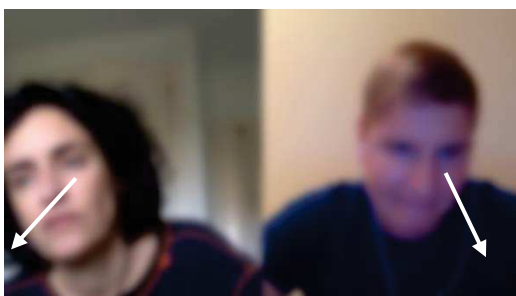
Al igual que en el extracto 2, la interacción que se observa en el extracto 5 está centrada en completar las oraciones de un ejercicio basado en el uso de la conjunción “que” en oraciones subjuntivas, generándose una interacción con propósito pedagógica. En este caso, la profesora le está explicando que después de la construcción léxica “para que” tiene que utilizar subjuntivo.

Sesión 03-12-19 (19'42'' – 19'55'')

```

2      E2:      *°ajá [#usamos subjuntivo##sí
              *asiente con la cabeza      +mira a Pr en pantalla
Pr:      °mira a la actividad y a E2 alternativamente
              #fig.2                      #fig.3

```

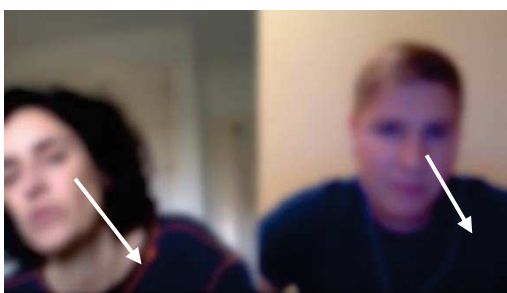


```

3      Pr:      [°cuando hay()+que es @subjuntivo pero# después ya no cómo
                °mira a E2 a pantalla
                +mira a la actividad----->
E2:      @mira a Pr y vuelve a mirar la
actividad----->

```

#fig.4



```

4      te echo de menos ya no+ necesita (2.2)
      +mira a E2 y vuelve a mirar la actividad
E2:  ----->
5      E2:  +*ajá
      *mira a la actividad
Pr:  +mira la actividad

```

En la línea 1, Pr le está explicando a E2 que después de la construcción léxica “para que” tiene que usar subjuntivo. Durante esta explicación ambos están manteniendo la mirada a la actividad que aparece en la pantalla (fig.1). En el momento que E2 asiente con la cabeza mientras dice “ajá” (línea 2), se inicia un solapamiento, completando el turno de habla de la profesora (línea 2), quien también completa su turno (línea 3). Durante esos momentos, la profesora dirige la mirada hacia él (fig.2), pero, al ver que no hay un contacto visual, vuelve a mirar a la actividad (fig.3), momento en el que E2 sí que mira a la profesora (fig.3). Pero, al ver que, de nuevo, no hay contacto visual, vuelve a mirar a la actividad hasta el final de la explicación (fig.4). No logran establecer un CVD, por lo que ambos interlocutores deciden mirar a la actividad hasta el final de la explicación (fig.4).

En este extracto hemos observado que la mirada del E2 tiene un gran valor interaccional en momentos en los que la profesora está aportando *feedback* de algún ejercicio que aparece en la pantalla. En este ejemplo, no han conseguido establecer un CVD durante la corrección, a pesar de que ambos lo han intentado en ciertos momentos. Cuando la profesora ha empezado a producir la explicación, se ha mantenido en silencio durante más de medio segundo y ha mirado al estudiante (fig.2), esperando su corroboración de que está atendiendo a la explicación. Pero, justo en el momento en el que ella identifica la corroboración del estudiante (asintiendo con la cabeza y diciendo “ajá”), se produce un solapamiento en el que el estudiante aprovecha esos instantes de silencio generados (línea 1) para adquirir el turno de habla y finalizar la explicación. Al observar que el estudiante no la estaba mirando (fig.2) ha decidido volver a mirar a la actividad (fig.3), mientras finaliza su turno (línea 3 y 4). Justo en ese momento, el estudiante ha mirado a la profesora (fig.3), pero, al ver que ella ya no le miraba, ha vuelto a mirar a la actividad (fig.4). Desde ese momento, ambos han mantenido la mirada en la actividad hasta el final de la explicación (fig4). Los datos han mostrado que ambos interlocutores tienen adquirido el concepto de CVD como el momento en el que ambos miran la imagen del otro en la pantalla, pues han sido numerosos y continuos los intentos que han mostrado durante esta situación para establecer ese contacto, a pesar de no haberse generado. Además, el solapamiento producido guarda relación con la mirada, pues, el estudiante, al estar mirando a la actividad, ha identificado el periodo de silencio de la profesora (línea 1) como la cesión del turno para completar la explicación, mientras que suponemos que pretendía ser por parte de la profesora una corroboración de que el estudiante estaba atendiendo.


Por lo tanto, en situaciones de interacción pedagógica los interlocutores muestran un constante interés en mantener CVD en momentos de *feedback*. Sin embargo, después de una serie de intentos por parte de ambos sin poder mantener este contacto, los participantes deciden centrar la atención a la actividad en pantalla. No obstante, ¿qué sucede cuando sí se logra establecer un CVD en sesiones pedagógicas?

5.4 Mirada a la pantalla

La presente categoría define la mirada hacia la pantalla como aquel momento en el que los participantes consiguen mantener un CVD, pero que, a causa de razones que desconocemos, este contacto se interrumpe y se ve imposibilitado para volver a restablecerse durante la situación comunicativa que muestra el extracto, dirigiendo la mirada a otra zona de la pantalla en la que no aparece la imagen del interlocutor.

En la totalidad de la sesión se muestran a los interlocutores realizando una prueba de nivel B1 de respuesta múltiple, que el estudiante ya había realizado en otro momento. En el extracto el alumno acaba de completar la oración “No tengo ningún libro”, pero se muestra dubitativo ante el significado de la palabra “ninguno”, que aparece entre las posibles opciones de respuesta.

Sesión 28-11-19 (06'51'' – 07'01'')



```
4      #objeto+ #(0.8)
      ----->mira a la pantalla

E2:      +mira a Pr
      #fig.2      #fig.3
```

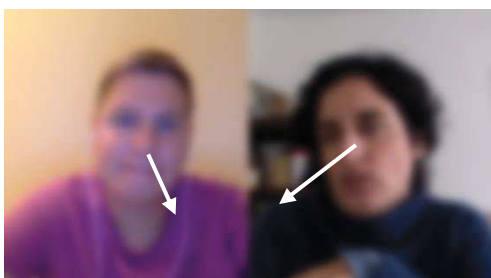


fig.2

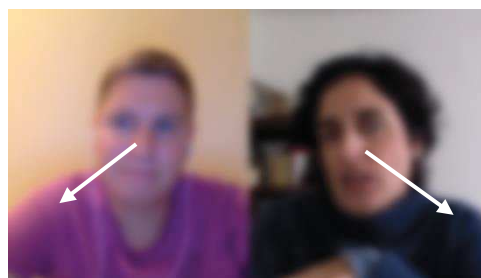


fig.3

3 **E2:** #%+ajá°#
 +mira a pantalla
Pr: %mira a E2
 °mira a pantalla
 #fig.4 #fig.5

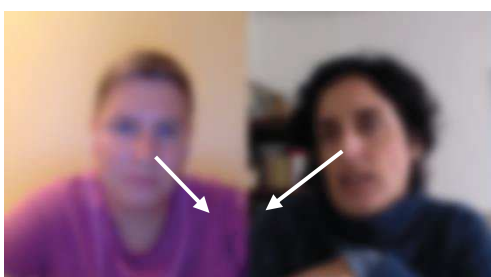


fig.4

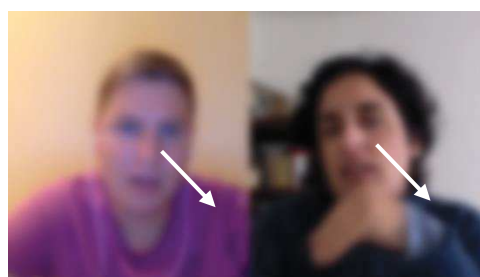


fig.5

Al inicio del extracto, se observa que E2 dice que no sabe lo que significa “ninguno” mientras que alterna la mirada entre la actividad y fuera de la pantalla, mirando fuera de la pantalla (línea 1) para mantener el turno y disponer de más tiempo. Pr le contesta que la construcción “ninguno” no puede ir seguida de un nombre (línea 2 y 3). En el momento en el que la profesora le está haciendo la explicación, ambos mantienen un CVD, ambos mirando hacia la izquierda (fig.1). Sin embargo, llega un momento en el que, mientras Pr está diciendo que “ninguno” no puede ir seguido de un “objeto”, E2 decide cambiar durante unos instantes la mirada hacia la actividad y volverla a dirigir a Pr (fig.2 y fig.3). Durante esos momentos, Pr también cambia la mirada a la actividad (fig.3) y vuelve a dirigirla a E2 (fig.4), pero, en ese momento, Pr ya había vuelto a cambiar la mirada hacia la actividad (fig.4), acción que provoca que Pr también decida cambiarla y ambos estén mirando la actividad (fig.5).

En este breve extracto se ha mostrado la carga interaccional que tiene el contacto visual digital en las clases de enseñanza de idiomas en línea. Durante el periodo de la explicación por parte de la profesora, ninguno de ellos ha interrumpido el contacto visual digital (fig.1). Sin embargo, el simple hecho de que el estudiante rompiera ese contacto y decidiera mirar a la actividad de la pantalla (fig.2) ha desencadenado un seguido de intentos por parte de ambos para volver a establecer el contacto visual, siendo todos estos fallidos (fig.2, fig.3 y fig.4). El estudiante mira

a la profesora, pero ella no le está mirando (fig.3), la profesora vuelve a mirar al estudiante (fig.4), pero este ya había vuelto a cambiar su mirada hacia la actividad (fig.4), por lo que la profesora ha decidido volver a mirar a la actividad (fig.5), sin mantener un CVD durante el final de la explicación. Por lo tanto, podemos afirmar que el CVD mantiene una gran carga interaccional, pero, a su vez, es frágil, pues el simple hecho de que el estudiante lo interrumpa genera que la profesora también cambie la dirección de su mirada, dificultando posteriormente volver a generarse este contacto visual.

Los extractos analizados a lo largo de este apartado han mostrado una serie de resultados que, a continuación, se recogen con el fin de acercar al lector a los hallazgos encontrados. En primer lugar, hemos mostrado que, tanto en sesiones de interacción conversacional como en sesiones de interacción pedagógica, el alumno mira fuera de la pantalla para mostrar su intención de mantener el turno de habla, acompañada de alargamientos vocálicos, intentando finalizar su construcción verbal o iniciar una secuencia de reparación. Ante esta mirada, se ha demostrado que la profesora, en ambos tipos de interacción, se mantiene en silencio, cediéndole durante más tiempo el turno al hablante y permitiéndole de este modo acabar la construcción o buscar estrategias de reparación.

Sin embargo, en función del tipo de sesión, se han observado diferencias en las reparaciones que realiza la profesora ante una producción inadecuada por parte del estudiante. Así pues, en contextos pedagógicos, ante una producción inadecuada, la profesora inicia secuencias de autorreparación heteroiniciadas, fomentando así la autocorrección del estudiante. Sin embargo, en sesiones de carácter conversacional, la profesora repara las construcciones inadecuadas del estudiante al instante, priorizando la fluidez de la interacción a la posible búsqueda de estrategias que pudieran inducir al estudiante a encontrar de forma autónoma la palabra adecuada, es decir, autorrepararse. En este sentido, los datos del estudio también muestran que, en contextos pedagógicos, una vez que el estudiante se ha autorreparado, devuelve la mirada en señal de cesión de turno a la profesora, cambiando a un contexto centrado en la forma y la precisión de la producción (Seedhouse, 2004), y ofreciéndole participar a la profesora para corroborar la producción realizada. Después de esta cesión de turno, se ha demostrado que el docente puede validar la producción del alumno a través de la afiliación de la sonrisa, acompañado de un asentimiento con la cabeza Evnitskaya y Jakonen (2020). Por lo tanto, los datos han mostrado que el docente no adquiere la totalidad de la gestión de los turnos de habla en sesiones individuales de español en línea, sino que el alumno también es una figura que

participa activamente y adquiere la capacidad de ceder y mantener el turno a través de la selección de los recursos semióticos que disponen.

Por otro lado, el análisis de la categoría “Mirada del interlocutor dirigida por el hablante” ha mostrado que, en secuencias centradas en la búsqueda de un vocablo en entornos en línea, el alumno, haciendo uso de diferentes recursos semióticos, puede hacer dirigir la mirada de la profesora a un elemento compartido como estrategia comunicativa, siempre y cuando el docente esté mirando a la pantalla. La intención que adquiere el valor de este tipo de mirada en este contexto es iniciar la búsqueda de palabras para la finalización de la producción verbal. De este modo, el hablante consigue, aparte de dirigir la mirada del interlocutor al elemento compartido, ceder el turno para poder finalizar la búsqueda del vocablo con la ayuda de la profesora. Este tipo de mirada también ha demostrado que el estudiante puede ser capaz de hacer dirigir la mirada de la profesora a elementos no compartidos, con la intención de finalizar la sesión y agendar una nueva clase. Los resultados extraídos de los datos muestran que los estudiantes se aproximan a la cámara web con la intención de finalizar la clase, induciendo a la profesora a mirar a un elemento no compartido de la sesión: su agenda.

De los datos recogidos de la cuarta categoría, “Mirada a la pantalla”, se demuestra que existe un contacto visual en entornos de aprendizaje de lenguas en línea, conocido como CVD. De esta manera, mientras la profesora aporta *feedback* o hace una explicación de algún ejercicio al estudiante, ambos mantienen una mirada mutua a través de la pantalla sin que ninguna de las partes decida interrumpirla. Es decir, la producción verbal del profesor es un elemento que estimula el CVD entre los interlocutores. Cuando el profesor está hablando, se genera una tendencia por parte del alumno a mirar la imagen del docente en la pantalla. Sin embargo, en el momento en el que la explicación finaliza, el estudiante cambia la mirada hacia las actividades en la pantalla.

A pesar de que los datos muestren la gran carga interaccional que posee el CVD como elemento de PS durante las explicaciones, es importante mencionar su fragilidad y dificultad para volver a reestablecer el CVD una vez este se ha interrumpido. El estudio de los datos ha revelado que, una vez el CVD es interrumpido por el estudiante, genera que la profesora también mire hacia otra parte de la pantalla, y se desencadena un seguido de intentos por parte de ambos para poder restablecerlo. Sin embargo, después de varios intentos sin lograr establecer el CVD, los datos muestran que los interlocutores deciden mirar hacia la zona de la pantalla en la que aparecen las actividades sin prestar atención al CVD hasta una siguiente situación comunicativa.

Por último, los datos han mostrado que el CVD guarda relación con algunos de los solapamientos generados en las sesiones individuales en entornos en línea, pues se ha observado que algunos de los solapamientos encontrados suceden en momentos en los que el estudiante no proyecta su mirada en la imagen del otro interlocutor en busca de un CVD, sino que mira a otro lugar (tanto dentro como fuera de pantalla). Tal es la importancia de este aspecto que, incluso, en momentos en los que no se está manteniendo un CVD, el estudiante interpreta un periodo de silencio por parte de la profesora como una cesión de turno para completar la producción, mientras la intención real puede ser otra, como corroborar que el canal está funcionando o que el estudiante está atendiendo.

Concluyendo, el análisis de los datos recogidos permite mostrar que la mirada es un recurso semiótico que adquiere diferentes valores y significados en la enseñanza individual de LE en línea, y que, por ende, debemos ser conscientes de la gran carga interaccional que presenta en este tipo de contextos.

6. Discusión

El análisis de los datos realizado anteriormente ha posibilitado crear una imagen completa de los diferentes valores que adquiere la mirada del estudiante, permitiendo, en este apartado, examinar e interpretar los resultados obtenidos de este estudio con el marco conceptual de referencia. Como ya sabemos, el estudio se ha centrado en analizar los diferentes tipos de mirada que subyacen del estudiante en sesiones individuales de enseñanza de español L2 en línea. En relación con este recurso semiótico, se ha mostrado que durante las clases individuales en línea de español L2 la mirada del estudiante adquiere diferentes valores en función de la intención del estudiante, y que, las implicaciones generadas en el docente pueden variar debido a las características de la sesión.

Los resultados de este estudio corroboran los hallazgos encontrados de otros autores que defienden que, en entornos de aprendizaje donde la comunicación es mediada por DVC, tal y como sucede en la enseñanza de una segunda lengua, el componente visual en la interacción adquiere una gran relevancia (Liddicoat, 2011; Mondada, 2010; Satar y Wighman, 2017; Sindoni, 2014). Así se muestra en este estudio en el que, el estudiante pretende iniciar una secuencia de reparación mientras mira hacia el techo. Sin embargo, no obtiene respuesta de la profesora, a pesar de que ella le está mirando en la pantalla, debido al valor que transmite la mirada hacia el techo del estudiante. Es decir, la profesora, al no haber contacto visual, comprende que no se le interpela a ella y, por lo tanto, no participa en la interacción. Tal y como comentábamos en el apartado de análisis, y en línea con los autores mencionados anteriormente, debemos ser conscientes de la enorme capacidad de interacción que posee la mirada en algunas situaciones comunicativas en línea entre dos interlocutores y de la importancia de la PS en entornos digitales (Satar, 2013).

Poniendo el foco de atención en la mirada, este estudio muestra la presencia de diferentes tipos de mirada en sesiones en línea. En este contexto, Satar (2013) establece una categorización en su estudio basado en la presencia social en interacciones de DVC de profesores en formación de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, en este caso, la categorización se ha establecido en función del valor que adquiere la mirada dentro de cada una de las sesiones investigadas.

Hemos mostrado que tanto en sesiones de interacción conversacional como en sesiones de interacción pedagógica (Van Lier, 1996) el alumno mira fuera de la pantalla para mostrar su intención de mantener el turno de habla. Este tipo de mirada se presenta normalmente

acompañada de alargamientos vocálicos, intentando finalizar su construcción verbal o iniciar una secuencia de reparación. Ante esta mirada, se ha demostrado que la profesora, en ambos tipos de sesión, se mantiene en silencio, cediéndole durante más tiempo el turno al hablante y permitiéndole de este modo acabar la construcción o buscar estrategias de reparación.

Sin embargo, se han observado diferencias, en función de las características de la sesión, en los tipos de reparación que realiza la profesora ante una producción inadecuada por parte del estudiante. Así pues, en contextos pedagógicos, ante una producción inadecuada, la profesora inicia secuencias de autorreparación heteroiniciadas a través de diferentes recursos semióticos, fomentando así la autocorrección del estudiante. Sin embargo, en sesiones de carácter conversacional, la profesora repara al instante la construcción producida por el estudiante, priorizando la fluidez de la interacción a la posible búsqueda de estrategias que pudieran inducir al estudiante a encontrar de forma autónoma la palabra adecuada, es decir, autorrepararse. En esta línea, (Seedhouse, 2004) observó que en la interacción docente-estudiante, la secuencia de heterorreparación heteroiniciada es la más habitual, pues se utilizan habitualmente como recurso didáctico. En este sentido, los datos del estudio también muestran que, en contextos pedagógicos, una vez que el estudiante se ha autorreparado, devuelve la mirada en señal de cesión de turno a la profesora, en contextos de forma y precisión (Seedhouse, 2004), ofreciéndole participar para corroborar la producción realizada. Después de esta cesión de turno, se ha demostrado que el docente puede validar la producción del alumno a través de la sonrisa, acompañado de un asentimiento con la cabeza. En consonancia con los postulados de Evnitskaya y Jakonen (2020), podemos corroborar que los docentes utilizan la sonrisa como un recurso pedagógico e interactivo en el aula como herramienta de evaluación no solo en sesiones presenciales y en grupo, sino que también en contextos de aprendizaje de lenguas en línea.

En relación con el punto anterior, Kääntä (2015) defiende que los docentes, en sesiones en grupo presenciales, emplean diferentes recursos semióticos, como la mirada, para asignar turnos. Sin embargo, tal y como hemos mencionado en el párrafo anterior, en entornos individuales en línea no es sólo el docente el que puede ceder el turno usando la mirada como recurso, sino que el estudiante también adquiere esa capacidad, expresando así, dentro del proceso de comunicación, el significado por medio de la selección de los recursos semióticos que disponen (Moro et al., 2019).

Por otro lado, en secuencias centradas en la búsqueda de un vocablo (Duran, Kurhila y Sert, 2019), se ha demostrado que, en entornos en línea, el alumno, haciendo uso de diferentes recursos semióticos, puede hacer dirigir la mirada de la profesora a un elemento compartido como estrategia comunicativa, siempre y cuando el docente esté mirando a la pantalla. La intención que transmite el valor de este tipo de mirada es iniciar la búsqueda de palabras, junto con otros recursos semióticos visibles entre los interlocutores. En esta línea, corroboramos el estudio investigado por Duran, Kurhila y Sert (2019) centrado en secuencias centradas en la búsqueda de un vocablo en el contexto de enseñanza de inglés L2 en entornos presenciales, y añadimos su funcionalidad también en la enseñanza de LE en entornos en línea.

Los datos también han mostrado que el estudiante puede ser capaz de hacer dirigir la mirada de la profesora a elementos no compartidos, con la intención de finalizar la sesión y agendar una nueva clase. Satar y Wighman (2017) muestra cómo los alumnos marcan diferentes etapas en las instrucciones usando la proximidad de la mirada a la cámara web e introduciendo vocabulario clave. Los resultados extraídos de los datos permiten añadir a la concepción de Müge Satar que los estudiantes también se aproximan a la cámara web con la intención de finalizar la clase, induciendo a la profesora a mirar a un elemento no compartido de la sesión: su agenda.

Short, Williams y Christie (1976) exponen que el contacto visual o mirada mutua es un elemento de PS durante la transmisión de información entre interlocutores. Debido a los resultados extraídos de los datos de nuestro estudio, afirmamos que existe un contacto visual en entornos de aprendizaje de lenguas en línea, conocido como CVD, corroborando la idea de Bouwhuis (2004) en la que defienden que el contacto visual es un elemento fundamental para la PS en entornos de DVC. De esta manera, los datos han mostrado que mientras la profesora aporta *feedback* o hace una explicación de algún ejercicio al estudiante, ambos mantienen una mirada mutua a través de la pantalla sin que ninguna de las partes decida interrumpirla. Es decir, la producción verbal del profesor es un elemento que estimula el CVD entre los interlocutores. Cuando el profesor está hablando, se genera una tendencia por parte del alumno a mirar la imagen del docente en la pantalla. Sin embargo, en el momento en el que la explicación finaliza, el estudiante cambia la mirada hacia las actividades en la pantalla. Por lo tanto, adaptando la idea de Short, Williams y Christie (1976) a los nuevos entornos en línea de enseñanza, podemos afirmar que los estudiantes tienen adquirida el concepto de CVD como aquellos momentos en los que ambos están mirando la imagen del otro en pantalla.

A pesar de que los datos muestren la gran carga interaccional que posee el CVD como elemento de PS durante las explicaciones, es importante mencionar su fragilidad y dificultad para volver a reestablecer el CVD una vez este se ha interrumpido. El estudio de los datos ha revelado que una vez que el CVD es interrumpido por el estudiante, la profesora también mira hacia otra parte de la pantalla, desencadenándose así un seguido de intentos por parte de ambos para poder restablecerlo. Sin embargo, después de varias proyecciones sin lograr establecer el CVD, los datos muestran que los interlocutores deciden mirar hacia la zona de la pantalla en la que aparecen las actividades sin prestar atención al CVD hasta una siguiente situación comunicativa. En consonancia con los postulados de Hendrick y Holler (2017), hemos mostrado que el contacto visual en entornos en línea tampoco se mantiene de forma constante, y la interacción cara a cara se configura como un escenario interactivo complejo en el que se alternan cruces de miradas que focalizan la vista en otras zonas del espacio en el que se desarrolla la sesión.

Los datos han mostrado que el CVD guarda relación con algunos de los solapamientos generados en entornos en línea. Hemos observado que algunos de los solapamientos encontrados suceden en momentos en los que el estudiante no proyecta su mirada en la imagen del otro interlocutor en busca de un CVD, sino que mira a otro lugar (tanto dentro como fuera de pantalla). Incluso, se ha observado que debido a no estar manteniendo un CVD, el estudiante interpreta un periodo de silencio por parte de la profesora como una cesión de turno para completar la producción, mientras la intención real puede ser otra, como corroborar que el canal está funcionando o que el estudiante está atendiendo. En este sentido, los datos constatan el estudio de Satar (2013) en el que especifica que la falta de contacto visual en entornos en línea puede ser un gran desafío para mantener la interacción y establecer la inmediatez que fomenta la PS por parte de los estudiantes.

En conclusión, consideramos importante reiterar la idea de que en la literatura científica actual existe una importante carencia de estudios donde se aborde el valor de la mirada en contextos de aprendizaje en línea y, más aún, de aprendizaje de segundas lenguas, a pesar del importante papel que este recurso semiótico parece ejercer en estos nuevos entornos de interacción.

7. Conclusiones y futuras líneas de investigación

Después de haber mostrado los resultados obtenidos y habiendo llevado a cabo la discusión pertinente con los hallazgos más significativos en relación con la mirada como recursos semióticos en la enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva del AC, consideramos oportuno dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas con anterioridad al análisis realizado.

1. ¿Hacia dónde miran los estudiantes cuando interactúan en una sesión en línea?

Gracias al análisis de los datos se ha podido establecer una categorización basada en cuatro tipos de miradas. En primer lugar, se ha identificado una mirada hacia fuera de la pantalla, representada en aquellos momentos en los que el estudiante mira a cualquier otro lugar que no sea la pantalla de su dispositivo. En segundo lugar, se ha reconocido que el interlocutor puede presentar una mirada dirigida por el hablante. Es decir, en algunos extractos se ha visto como el estudiante es capaz de hacer dirigir la mirada del profesor hacia un elemento compartido o no compartido durante la sesión. En tercer lugar, la mirada al interlocutor por parte del hablante se ha mostrado en situaciones en las que el ambos intentaban mantener un contacto visual a través de la pantalla, a pesar de no haber sido posible. Por último, hemos descubierto la mirada a la pantalla, generada en aquellos momentos en los que, después de haber interrumpido el CVD durante contextos de explicaciones teóricas o *feedbacks*, ambos participantes, después de diversos intentos por restablecerlo, deciden mirar a la actividad principal que aparece como un elemento móvil de la pantalla.

Además, se ha tenido en cuenta que, aparte de estas cuatro categorías de la mirada, aparece una que destaca por ser la habitual durante el desarrollo de la sesión, aunque todas coexisten en el cómputo total. Esta es la mirada a la pantalla por parte de ambos interlocutores, pero, desconociendo si focalizan la mirada en la imagen del otro o en algún elemento móvil de la pantalla.

2. ¿Qué valor adquieren los diferentes tipos de mirada que se generan en una sesión en línea?

La intención del estudiante al dirigir su mirada, y, por ende, el valor que esta misma adquiere durante las sesiones es diverso, y así se ha mostrado en los hallazgos observados. Cuando un estudiante mira hacia algún lugar durante la sesión, la mirada guarda siempre un valor comunicativo, a pesar de que el hablante no siempre sea conocedor del mismo, debido a la

espontaneidad de la acción. En relación con las categorías mencionadas anteriormente, los valores que estos tipos de mirada pueden adquirir son los siguientes. En primer lugar, una mirada fuera de pantalla adquiere el valor de mantener el turno para iniciar secuencias centradas en la búsqueda de un vocablo o iniciar secuencias de reparación. En segundo lugar, la mirada dirigida por parte del estudiante adquiere un valor estratégico para ceder el turno de habla en secuencias de búsqueda de un vocablo ante la dificultad de construir la estructura por sí mismo. Además, este tipo de mirada adquiere un valor diferente cuando el elemento al que dirige la mirada no es compartido. Es decir, los datos han mostrado que cuando el estudiante dirige la mirada del profesor a un elemento no compartido, esta puede adquirir un valor que muestre la intención, por parte del estudiante, de finalizar la sesión y agendar una nueva clase. Por último, los dos tipos de mirada restantes han adquirido un valor relacionado con la intención, por parte de ambos participantes, de establecer un contacto visual en entornos digitales, mostrando así presencia social durante las explicaciones de la profesora. Además, se ha mostrado que, cuando el estudiante mira al profesor después de una producción en contextos de precisión y forma, esta mirada adquiere un valor que muestra la intención de buscar la corroboración de la profesora de la respuesta producida.

3. ¿Qué implicaciones generan las diferentes miradas en el interlocutor durante la interacción oral en línea?

En primer lugar, consideramos que los datos recogidos que dan respuesta a esta pregunta pueden variar en función de las características personales de cada uno de los profesores. Somos conscientes que el valor humano es el enclave principal de esta profesión, y que, el carácter y la personalidad de cada docente puede hacer variar las implicaciones que la mirada de un estudiante genera. Por esta razón, no se pretenden generalizar las implicaciones generadas en el docente, pero sí mostrar aquellas que se han identificado fruto de los datos recogidos en esta investigación.

Las implicaciones que se generan en el profesor durante la interacción, al igual que los tipos de mirada y sus valores, son diversas. En momentos en los que el estudiante mira fuera de la pantalla, la profesora se mantiene en silencio, cediendo el turno estudiante, y aprovecha ese tiempo para recolocar su imagen en la pantalla. De hecho, esta es una situación que en uno de los extractos seleccionados se llega a repetir hasta dos veces en un breve periodo de tiempo. Por otro lado, mirar a la pantalla mientras gesticula con las manos en secuencias centradas en la búsqueda de un vocablo genera en el docente dirigir la mirada al elemento compartido entre

ambos interlocutores, las manos de la estudiante, generando así la necesidad de mirar a la imagen del alumno en la pantalla para poder encontrar la palabra adecuada. Sin embargo, un acercamiento del estudiante hacia la cámara mientras mira a la pantalla, dentro de las características en las que se desarrolla ese extracto de la investigación, hace que el docente entienda ese movimiento como una intención de finalizar la sesión, por lo que decide dirigir la mirada a su agenda para acordar una nueva clase.

En contextos pedagógicos basados en los ejercicios de respuesta cerrada la mirada del estudiante hacia la profesora después de haber producido la respuesta de la actividad genera en el docente una situación de corroboración esperada, pudiendo evaluar la respuesta o iniciar una secuencia de reparación. Siguiendo en contextos de interacción pedagógica, un desvío de mirada del alumno, después de haber mantenido un CVD con la profesora durante cierto tiempo, implica en ella la posibilidad de dejar de mirar al estudiante en la pantalla y dirigir su mirada a otro elemento, como, por ejemplo, a las actividades incrustadas en la pantalla, o incluso a su propia imagen, esperando otra situación en la que se logre establecer de nuevo el CVD.

Este estudio nos ha permitido observar cómo la mirada forma parte de un contexto multimodal en la enseñanza de segundas lenguas en línea a través de DVC, además de su gran importancia en la interacción entre profesor y alumno. Uno de los objetivos que esconde el presente estudio es mostrar a los lectores la necesidad de conocer y saber actuar frente a los diferentes recursos semióticos que nuestros alumnos generan en un entorno en línea en el que cada vez la enseñanza de segundas lenguas adquiere más protagonismo. En otras palabras, y aludiendo al concepto acuñado por Walsh (2011), ser capaces, como docentes, de adquirir la ya conocida *Classroom Interactional Competence* en entornos en línea, a pesar de la insuficientes herramientas e información relacionada con la formación de profesores en la enseñanza de L2 en línea.

Por lo tanto, el estudio presentado es una nueva puerta de salida hacia nuevas investigaciones que, derivadas o relacionadas de esta, se pueden realizar en un futuro cercano. Así pues, las futuras líneas de investigación que proyecta este trabajo son diversas. En primer lugar, nos proponemos analizar los diferentes tipos de mirada que subyacen de los estudiantes en las clases en grupo de enseñanza de español LE en entornos en línea y comparar si el valor que adquieren es diferente a las sesiones individuales en línea. Pretendemos llevar a cabo un estudio comparativo de las implicaciones generadas en el docente en entornos en línea, teniendo en

cuenta la dicotomía actual en este tipo de entornos: sesiones conversacionales y sesiones pedagógicas. Por otro lado, consideramos indagar en cómo la mirada puede ser un elemento de apertura y cierre de sesión en las clases de enseñanza de idiomas en línea en DVC, principalmente en niveles iniciales. Por último, nos proponemos llevar a cabo una investigación acerca de las creencias de los docentes en línea respecto a la necesidad de formarnos, con el objetivo de adquirir una competencia en interacción digital, en la cual podamos garantizar unos niveles de calidad adecuados a nuestros actuales y futuros estudiantes de idiomas en línea.

Las futuras líneas de investigación propuestas demuestran el inicio de un extenso y seguro que fructífero camino por recorrer. Es cada vez más elevado el interés, tanto por parte de docentes como de los alumnos, en adentrarse en el mundo de la enseñanza de idiomas en línea. Son muchos los aspectos positivos que plantea este ya no tan nuevo entorno de enseñanza. Pero, es imprescindible afrontarlo bajo una total responsabilidad, pues toda la comunidad de profesores en línea, de una forma involuntaria, estamos creando una imagen, en función de nuestra actitud y nuestro modo de actuar en la enseñanza en línea, que irá perfilando la concepción, y, por ende, la confianza, que los estudiantes depositarán en el aprendizaje de idiomas en línea. Por lo tanto, este trabajo ha pretendido ser, precisamente, el inicio de una línea de investigación que aporte un mayor conocimiento a los profesores de enseñanza de segundas lenguas en línea, profundizando, de este modo, en cómo se desarrolla el aprendizaje de LE en estos ya no tan novedosos entornos digitales.

Referencias bibliográficas

- Akyol, Z., Garrison, R. y Ozden, M. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 10(6), 65-83. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i6.765>
- Alcón, E. (2001). Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula. ELUA, *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*. <http://doi.org/10.14198/ELUA2001.Anexo1.11>
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>.
- Balaman, U. (2015). Collaborative construction of online L2 task accomplishment through epistemic progression. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 604-612. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.587>
- Balaman, U. y Sert, O. (2018). Orientations to negotiated language and task rules in online L2 interaction. *ReCALL*, 30(2), 355–374. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000325>
- Batlle, J. (2015). *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: repercusión en la intersubjetividad y la competencia interaccional de los hablantes* [tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositorio Institucional UB. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/100766?mode=full>
- Bavelas, J. B., Coates, L. y Johnson, T. (2000). Listeners as co-narrators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 941–952. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.941>
- Bavelas, J. B., Coates, L. y Johnson, T. (2002). Listener responses as a collaborative process: The role of gaze. *Journal of Communication*, 52(3), 566–580. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2002.tb02562.x>
- Bell, A. y Garret, P. (1998). *Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell.

Bondareva, Y. y Bouwhuis, D. (2004). Determinants of social presence in videoconferencing. *Environments for Personalized Information Acces*, 1–9. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.10.4611&rep=rep1&type=pdf#page=9>

Bondareva, Y., Meesters, L. y Bouwhuis, D. (2006). Eye contact as a determinant of social presence in video communication. *20th International Symposium on Human Factors in Telecommunication*.

https://www.researchgate.net/publication/254842798_Eye_contact_as_a_determinant_of_social_presence_in_video_communication

Benwell, B. y Stokoe, E. (2006). Discourse and Identity. *Qualitative Research in Psychology*, 4(3), 261-262. <https://doi.org/10.1080/14780880701700421>

Bezemer, J. y Kress, G. (2016). Multimodality learning and communication: A social semiotic frame. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 17(1), 113-118. <http://doi.org/10.35956/v.17.n1.2017.p.113-118>

Borrego, D. D., Ruíz, N. y Cantú, D. (2017). *Educación a distancia y TIC*. Madrid: Palibrio.

Bower, J. y Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/ English eTandem. *Language Learning and Technology*, 15(1), 41–71.

Castaño, J. (2011). *El uso de internet para la interacción en el aprendizaje: un análisis de la eficacia y la igualdad en el sistema universitario catalán*. [tesis de doctorado, Universitat Obertat de Catalunya] Tesis doctorals en xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/52561#page=1>

Cestero, A. M. (1999). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco/Libros.

Cestero, A. M. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *Estudios de lingüística*, 20, 57-77. <http://doi.org/10.14198/ELUA2006.20.03>

Cherny, L. (1999). Conversation and community: Chat in a virtual world. Stanford. *CSLI Publications*, 21(1), 152-155. <https://doi.org/10.1017/S0142716400221073>

Cobb, S. C. (2009). Social presence and online learning: A current view from a research perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(3), 241-254. <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/8.3.4.pdf>

Cosnier, J. (1987). *Ethologie du dialogue. Décrire la conversation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Cudinach, T. y Lassel, N. (2013). La comunicación no verbal en el aula intercultural de ELE. *XXIII Congreso Internacional ASELE*, 311-319. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0032.pdf

Cuervo, G. S. y Robledo, D. (2016). *Ambiente virtual de aprendizaje como herramienta metodológica para el aprendizaje de una segunda lengua – inglés*. [trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <http://hdl.handle.net/10656/3975>

Cutrell, E. y Guan, Z. (2007). *What are you looking for? An eye-tracking study of information usage in Web search* [conferencia]. *Conference on Human Factors in Computing Systems*, San Jose, California, USA. <https://doi.org/10.1145/1240624.1240690>

De los Arcos, B. y Arnedillo Sánchez, I. (2006). Ears before eyes: expanding tutors' interactions skills beyond physical presence in audio-graphic collaborative virtual learning environments. *User centered computer aided language learning*, 74-93. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-750-8.ch004>

Develotte, C., Guichon, N. y Vincent, C. (2010) The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment. *ReCALL*, 22(3), 293–312. <https://doi.org/10.1017/S0958344010000170>

Doherty-Sneddon, G. y Phelps, F. G. (2005). Gaze aversion: a response to cognitive or social difficulty? *Memory & Cognition*, 33(4), 727–733. <https://doi.org/10.3758/bf03195338>

Dooly, M. y Davitova, N. (2018). “What can we do to talk more?”: analysing language learners online interaction. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 215–237. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038804>

Drew, P. y Heritage, J. (1992). *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duncan, S. y Fiske, D.W. (1977). Face-to-face interaction. *Research, methods, and theory*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315660998>

Duran, D., Kurhila, S. y Sert, O. (2019). Word search sequences in teacher-student interaction in an English as medium of instruction context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703896>

Duranti, A. y Goodwin, C. (1992). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Erben, T. (1999). Constructing learning in a virtual immersion bath: LOTE teacher education through audiographics. *WORLDCALL: Global perspectives on computer-assisted language learning*, 229–248. Lise: Swets and Zeitlinger.

Evnitskaya, N. y Jakonen, T. (2020). Teacher smiles as an interactional and pedagogical resource in the classroom. *Journal of Pragmatics*, 163, 18-31. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.04.005>

Fasel, V. y Berger, E. (2015) The multimodal organization of speaker selection in classroom interaction. *Linguistics and Education*, 31, 14-29. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.05.001>

Fernandez-Garcia, M. y Martinez-Arbelaiz, A. (2014). Negotiation of meaning in nonnative speaker-nonnative speaker synchronous discussions. *Calico Journal*, 19(2), 279-284. <https://doi.org/10.1558/cj.v19i2.279-284>

Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality on conversation analysis and lingua franca. *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237-259. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(96\)00014-8](https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00014-8)

Fischer, K. y Tebrink, T. (2003). Video conferencing in a transregional research cooperation: Turn-taking in a new medium. *Connecting perspectives*. 89–104. Aachen, Germany: Shaker Verlag.

Foddy, M. (1978). Patterns of gaze in cooperative and competitive negotiation. *Humam Relations*, 31(11), 925-938. <https://doi.org/10.1177/001872677803101101>

Foulsham, T., Walker, E. y Kingstone, A. (2011). The where, what and when of gaze allocation in the lab and the natural environment. *Vision Research*, 51(17), 1920-1931. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2011.07.002>

Gale, C. y Monk, A. F. (2000). Where am I looking? The accuracy of video-mediated gaze awareness. *Perception and Psychophysics*, 62(3), 586-595. <https://doi.org/10.3758/BF03212110>

Galindo, J. (2015). Erving Goffman y el orden de la interacción. *Acta Sociológica*, 66, 11-34. <https://doi.org/10.1016/j.acso.2014.11.002>

García, A. C. y Jacobs, J. B. (1999). The eyes of the beholder: Understanding the turn-taking system in quasi-synchronous computer-mediated communication. *Research on Language and Social Interaction*, 32(4), 337-67. https://doi.org/10.1207/S15327973rls3204_2

Garfinkel, H. (ed.) (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Garrison, R., Anderson, T. y Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: a retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 5-9. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>

Gass, S. M., Mackey, A. y Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition: introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 82(3), 299-305.

Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. En *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)

Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Paidós.

González-Lloret, M. (2008). Computer-mediated learning of L2 pragmatics. *Investigating Pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. 114-132. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690869>

González-Lloret, M. y Ortega, L. (2014). Towards technology-mediated TBLT: An introduction. *Task-Based Language Teaching*. 1-22. <https://doi.org/10.1075/tblt.6.01gon>

- Grayson, D. M. y Monk, A. F. (2003) Are you looking at me? Eye contact and desktop video conferencing. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 10(3), 221–243. <https://doi.org/10.1145/937549.937552>
- Guichon, N. y Cohen, C. (2016). Multimodality and call. *The Routledge handbook of language learning and technology*. 509-521. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01303401/document>
- Gumperz, J. (1982). *Language as social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez-Santiuste, E. y Gallego-Arrufat, M. J. (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1169-1186. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01169.pdf>
- Hellermann, J. y Pekarek Doehler, S. (2010) On the contingent nature of language-learning tasks. *Classroom Discourse*, 1, 25–45. <https://doi.org/10.1080/19463011003750657>
- Hendrick, K. H. y Holler, J. (2017). Gaze direction signals response preference in conversation. *Research on language and social interaction*, 50(1), 12-32. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1262120>
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. *Sociology of Religion*, 48(2), 188-190. <https://doi.org/10.2307/3711210>
- Heritage, J. y Sorjonen, M. L. (1994). Constructing and maintaining activities across sequences: And-prefacing as a feature of question design. *Language in Society*, 23(1): 1-29.
- Herring, S. (1999). Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4(4), 1–13. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00106.x>
- Ho, S., Foulsham, T. y Kingstone, A. (2015). Speaking and listening with the eyes: Gaze signaling during dyadic interactions. *PLoS ONE*, 10(8), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0136905>
- Hutchby, I. (2001). *Conversation and technology: From the telephone to the Internet*. Cambridge, England: Polity.

- Hymes, D. (1964). Introduction: Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist*, 66(6), 13-53. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00010
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x>
- Jefferson, G. (1985). An exercise of transcription and analysis of laughter. *Handbook of Discourse Analysis*, 3, 25-34. <http://liso-archives.liso.ucsb.edu/Jefferson/Laughter2.pdf>
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. *Conversation analysis. Studies from the first generation*, 13-31. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Jenks, C. (2014). *Social interaction in second language chat rooms. Studies in Social Interaction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Kääntä, L. (2015). The multimodal organization of teacher-led classroom interaction. *International Perspectives on ELT Classroom Interaction*, 64-83. https://doi.org/10.1057/9781137340733_5
- Kendon, A. (1967). Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica*, 26, 22-63. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(67\)90005-4](https://doi.org/10.1016/0001-6918(67)90005-4)
- Kendon, A. (2007). Some topics in gesture studies. *Fundamentals of Verbal and Nonverbal Communication and the Biometric issue*, 3-19. University of Pennsylvania, USA.
- Kern, R. y Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. *Network-based language teaching: Concepts and practice*, 1-19. <https://pdfs.semanticscholar.org/32f2/081566f0f769d91575726a0b33a406ddf3a9.pdf>
- Kleinke, C. L. (1986). Gaze and eye contact: a research review. *Psychological Bulletin Journal*, 100(1), 78–100. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.100.1.78>
- Knight, J, Dooly, M. y Barberà, E. (2020). Navigating a Multimodal Ensemble: Learners Mediating Verbal and Non-Verbal Turns in Online Interaction Tasks. *ReCALL* 32(1): 25–46. <https://doi.org/10.1017/S0958344019000132>

Kramersch, C. y Andersen, R.W. (1999). Teaching Text and Context Through Multimedia. *Language Learning and Technology*, 2(2), 31-42. <https://core.ac.uk/reader/84320780>

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: RoutledgeFalmer.

Kress, G. (2010), *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary*. *Journal of Pragmatics*, 43(14), 3624-3626. Communication. London: Routledge.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold Publishers.

Kurhila, S. y Kotilainen, L. (2020). Student-initiated language learning sequences in a real-world digital environment. *Linguistics and Education*, 56(1), 100807. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100807>.

Laidlaw, K. E. W, Foulsham, T., Kuhn, G. y Kingstone, A. (2011). Potential social interactions are important to social attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 108(14), 5548–5553. <https://doi.org/10.1073/pnas.1017022108>

Lerner, G. H. (1996). On the “semi-permeable” character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn-space of another speaker. *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lerner, G. H. (2003). Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society*, 32(2), 177–201. <https://doi.org/10.1017/S004740450332202X>

Liddicoat, A. J. (2011). Enacting participation: Hybrid modalities in on-line video conversation. *Décrire la conversation en ligne*, 37–50. Lyon, France: ENS Éditions.

Llobera, M. (2000). Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE. Ideaciones y dimensión educativa. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ministerio Cultura, Educación y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0005.pdf

Macdonald, R. G. y Tatler, B W. (2013). Do as eye say: gaze cueing and language in a real-world social interaction. *Journal of Vision*, 13(4), 1–12. <https://doi.org/10.1167/13.4.6>

- Maldonado, C. E. (2017). Educación compleja. *Educación y Humanismo*, 19(33), 234-252. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2642>
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. *The Cambridge handbook of multimedia learning*, 43–71). <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
- Meredith, J. (2016). Transcribing screen-capture data: the process of developing a transcription system for multi-modal text-based data. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(6), 663-676. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1082291>
- Meredith, J. (2017). Analysing technological affordances of online interactions using conversation análisis. *Journal of Pragmatics*, 115, 42-55. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.001>
- Meredith, J. (2019). Conversation analysis and online interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 241-256. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631040>
- McAndrew, P., Foubister, S. P. y Mayes. T. (1996). Videoconferencing in a language learning application. *Interacting with Computers*, 8(2): 207–217. [https://doi.org/10.1016/0953-5438\(96\)01028-4](https://doi.org/10.1016/0953-5438(96)01028-4)
- Moon, J. y Ryu, J. (2020). The effects of social and cognitive cues on learning comprehension, eye-gaze pattern, and cognitive load in video instruction. *Journal of Computing in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s12528-020-09255-x>
- Mondada, L. (2010). Eröffnungen und Prä-Eröffnungen in medienvermittelter Interaktion: Das Beispiel Videokonferenzen. *Situationseöffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*, 277-334. Göttingen: Narr Verlag.
- Mondada, L. (2016). Conventions for multimodal transcription. Universität Basel. https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf
- Mori, J. (2004). Pursuit of understanding: Rethinking ‘negotiation of meaning’ in view of projected action. *Second language conversations*, 157–177. London: Continuum,

- Moro, L., Mortimer, E. F. y Tiberghien, A. (2019). The use of social semiotics multimodality and joint action theory to describe teaching practices: two cases studies with experienced teachers. *Classroom Discourse*. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1570528>
- Norcliffe, E., Konopka, A., Brown, P. y Levinson, S.C. (2015). Word order affects the time course of sentence formulation in Tzeltal. *Language, Cognition and Neuroscience*, 35(2), 1187-1208. <https://doi.org/10.1080/23273798.2015.1006238>
- Núñez, M. E. C. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED-Revistas de Educación a Distancia*, 48(1). <https://www.um.es/ead/red/48/chan.pdf>
- Osuna, M., & Meskill, C. (1998). Using the world wide web to integrate Spanish language and culture: a pilot study. *Language Learning & Technology*, 1(2), 71–92. https://www.researchgate.net/publication/255628194_Using_the_World_Wide_Web_to_Integrate_Spanish_Language_and_Culture_A_Pilot_Study
- Pan, B. et al. (2007). In Google we trust: Users' decisions on rank, position, and relevance. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(3), 801-823, <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00351.x>
- Payrató, LL. (2004). Lingüística i comunicació no verbal: breus apunts introductoris. *Les Fronteres del llenguatge: lingüística i comunicació no verbal*. Actas del Noveno Coloquio lingüístico de la UAB, Barcelona. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence. *Network-based language teaching: Concepts and practice*, 59-86. New York: Cambridge University Press.
- Pérez Campos, G. (2005). La complejidad de los marcos de interacción en “educación de padres”. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 177-192. https://www.researchgate.net/publication/26504924_La_complejidad_de_los_marcos_de_interaccion_En_educacion_de_padres
- Picó, E. (1997). Usos de la internet en el aula de E/LE. *Carabela*, 42, 107-121. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/42/42_107.pdf

Pujolàs, P. (2004). Contribución de las T.I.C. al aprendizaje cooperativo. *4as. Jornadas: Las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Internet en el centro educativo*. http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Contribucion_TIC_AC_Pujolas_12p.pdf

Reed, D. (2001). Making conversation: sequential integrity and the local management of interaction on Internet newsgroup. *34th International Conference on System Sciences*.

Remesal, A. y Colomina, R. (2013). Social presence and online collaborative small group work: A socioconstructivist account. *Computers and Education*, 60(1), 357-367. https://www.researchgate.net/publication/231338435_Remesal_A_Colomina_R_2013_Social_presence_in_online_small_collaborative_group_work_a_socioconstructivist_account_Computers_Education_60_357-367

Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital: Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. New York: Routledge.

Romaniuk, T. (2009). The “Clinton Cackle”: Hillary Rodham Clinton’s laughter in news interviews. *Classroads of Language, Interaction and Culture*, 17-49. https://www.academia.edu/21077483/The_Clinton_Cackle_Hillary_Rodham Clintons_Laugher_in_News_Interviews

Rossano, F. (2012). Gaze behavior in face-to-face interaction. *MPI Series in Psycholinguistics*. 71. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/99151>

Rossano, F. (2013). Gaze in conversation. *The handbook of conversation analysis*, 308-329. https://www.eva.mpg.de/documents/Wiley-Blackwell/Rossano_Gaze_Handbook-of-conversation-analysis_2012_1658279.pdf

Sacks, H., Schegloff, E.A. y Jefferson, G. (1974). *A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation*. *Language*, 50, 696-735. <http://doi.org/10.2307/412243>

Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

Sandgren, O., Andersson, R., Weijer, J Van De., Hansson, K. y Sahlén, B. (2012). Timing of gazes in child dialogues: A time-course analysis of requests and back channelling in referential

communication. *The International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(4), 373–383. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00151.x>

Santos Muñoz, A. (2016). *Conversación digital: copresencia y disponibilidad. Estudio pragmático del preámbulo de reuniones multipartitas por videoconferencia*. [tesis de doctorado, Uppsala University]. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A945867&dswid=-6285>

Satar, H. M. (2013). Multimodal language learner interactions via desktop videoconferencing within a framework of social presence: Gaze. *ReCALL*, 25(1), 122-142. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000286>

Satar, H. M. y Wighman, C. R. (2017). Multimodal instruction-giving practices in webconferencing-supported language teaching. *Computes Science: System*, 70, 63-80. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.002>

Seedhouse, P. (1996). Classroom Interaction: Possibilities and Impossibilities. *ELT Journal*, 50(1), 16-24. <http://doi.org/10.1093/elt/50.1.16>

Seedhouse, P. (2004). The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective. *Language Learning*, 54(1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00266.x>

Seedhouse, P. (2005a). Conversation analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), 165-187. <https://doi.org/10.1017/S0261444805003010>

Seedhouse, P. (2005b). Conversation analysis and research methodology. *Applying Conversation Analysis*, 251-266. https://doi.org/10.1057/9780230287853_15

Seedhouse, P. y Richards, K. (2007). Describing and analysing institutional varieties of interaction. *Conversation Analysis and Languages for Specific Purposes*, 17- 36.

Sheraky, M. y Tahririan, M. H. (2006). Negotiation of Meaning and Noticing in text-Based Online Chat. *Modern Language Journal*, 90(4), 557-573. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00504.x>

Schönfeldt, J. y Golato, A. (2003). Repair in chats: A conversation analytic approach. *Research on Language and Social Interaction*, 36(3), 241–284. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3603_02

Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: an introduction*. Cambridge: Wiley-Blackwell

Sindoni, M. G. (2014). *Spoken and written discourse in online interactions: a multimodal approach*. New York: Routledge.

Solé, C. R, Mardomingo, R. y Pujolà, J. T. (2001). *Trayectorias: una tarea para fomentar la autonomía del aprendizaje en la red*. ASELE. Actas XII (2001). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0393.pdf

Streeck, J. (2014). Mutual gaze and recognition: Revisiting Kendon's ,Gaze direction in two-person interaction. *Gesture in Conversation to Gesture as Visible Utterance: Essays in Honor of Adam Kendon*, 35-56. <https://doi.org/10.1075/z.188.03str>

Suárez, M. A. y Pujolà, J. T. (2016). La proyección multimodal como aprendiente de inglés lengua extranjera. *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, 916-924. <http://hdl.handle.net/10045/64933>

Sung, E. y Mayer, R. E. (2012). Five facets of social presence in online distance education. *Computer in Human Behavior*, 28(5), 1738-1747. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.014>

Torres Ríos, L. (2016). *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE* [tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositorio Institucional UB. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106175/1/LTR_TESIS.pdf

Tudini, V. (2014). Conversation analysis of computer-mediated interactions. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1456>

Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel

Tusón, A. (2002). El Análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Sociolinguistic Studies* 3(1), 133-153.

<https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/El%20an%C3%A1lisis%20de%20la%20conversacion.pdf>

Val.es.co. (sin fecha). *Sistema de signos de transcripción*. Consultado el 16/01/2020. <http://www.uv.es/valesco/>.

Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman

Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: language in action*. New York: Routledge.

Short, J., Williams, E., y Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: John Wiley and Sons.

Wooffitt, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction*. London: Sage.

Yüksel, D. y İnan, B. (2014). The effects of communication mode on negotiation of meaning and its noticing. *ReCALL*, 26(3), 333–354. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000147>

ANEJO I

SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN

Debido a razones de operatividad se ha decidido adaptar el sistema de transcripción de Mondada (2016) que hace referencia a las acciones no verbales. Por esta razón, los valores de la simbología propuesta para describir los componentes no verbales han sido modificados en base a las características de los datos recogidos. Estos símbolos, que aparecen de color gris en la transcripción, han sido utilizados de manera aleatoria con el objetivo de no identificar con un mismo indicador dos acciones no verbales en un turno de habla. Es decir, no se han utilizado en función del tipo de acción, sino como herramienta para poder identificar cada una de estas.

Los únicos dos símbolos fijos que no varían a lo largo de la transcripción de las convenciones de Mondada (2016) son:

- | | |
|--------|---|
| # | Indicador para localizar el número de figura de la transcripción. |
| -----> | Indica la prolongación de una acción no verbal durante el turno de habla. |

Símbolos utilizados del sistema de transcripción de Jefferson (1985, 2004):

- | | |
|-------|---|
| [] | Solapamiento o habla simultánea. En el momento en que una serie de palabras se vean solapadas por otras palabras de un interlocutor, ambos fragmentos deberán aparecer entre corchetes y a la misma altura en la transcripción. |
| = | El inicio de un turno se realiza inmediatamente después que la finalización del anterior. El símbolo de igualdad aparecerá tanto al final del turno que finaliza como al inicio del turno que se inicia inmediatamente después. |
| (0.5) | Silencio, representado en décimas de segundo. Puede producirse tanto dentro de un enunciado como entre turnos de habla producido por diferentes interlocutores. |

- (.) Micropausa. Con este signo se marca un silencio no medible. Corresponde a menos de dos décimas de segundo.
- ↑ La flecha hacia arriba indica una entonación ascendente.
- ↓ La flecha hacia arriba indica una entonación descendente.
- :
- Los dos puntos indican prolongación del sonido precedente. A cuanto más prolongado sea el sonido, más signos aparecerán.
- word El subrayado indica algún tipo de énfasis o enfatización. La cantidad de letras de la palabra que se subrayan indica más cantidad de énfasis.
- [Indica un solapamiento entre los interlocutores.
- >< La combinación de símbolos de “más que” y “menos que” indican que el habla entre ellos está comprimida o que se habla deprisa, con tono bajo.
- (word) Cuando aparece una palabra o la identificación del hablante entre paréntesis se indica que existe una incertidumbre en la transcripción, pero representa una posibilidad.
- ((word)) El doble paréntesis se utiliza para la descripción de eventos por parte del transcriptor: ((suena un teléfono)), ((pasos)), ((olfatea)), etc.
- (h) Respiración, risas, etc. cuando ocurre dentro de los límites de una palabra.
- () Los paréntesis vacíos indican que algo se ha dicho, pero no se ha logrado escuchar. Si aparecen los paréntesis vacíos en el lugar donde se identifican los hablantes significa que no se ha podido descubrir quién ha llevado a cabo el enunciado.

ANEJO II

ENLACES DE LAS SESIONES

Sesión 1	28/10/2019	https://drive.google.com/file/d/1-SOZ3n2nYix6FoXJXM8ZZvfUq-WNXDx/view?usp=sharing
Extracto 1	4'51'' - 5'48''	https://drive.google.com/file/d/1b13jmmxu9zJbMaH67VKr8B9CwJhwJfEh/view?usp=sharing
Extracto 4	43'57'' - 44'26''	https://drive.google.com/file/d/1Kl-oWAUw3XTOfx14YQm19SYAtRnuyOOp/view?usp=sharing
Sesión 2	07-11-2019	https://drive.google.com/file/d/1-s0HL3M6GpcpsalSj5Y7ECOGa_-0czzq/view?usp=sharing
Extracto 3	4'59'' - 5'13''	https://drive.google.com/file/d/1fStVHJhSdxY3ZCZahlLeiRovxvAkm_iA/view?usp=sharing
Sesión 3	28-11-2019	https://drive.google.com/file/d/1JS2Sln08NcTBV_FhS35YgVNIJNW_MFqsp/view?usp=sharing
Extracto 6	06'51'' - 07'01''	https://drive.google.com/file/d/1WEaE4g5aSNnFBmmmsX0o8-L9XZ9xVWNa/view?usp=sharing
Sesión 4	03-12-2019	https://drive.google.com/file/d/1MtJ762lbjBFja8c3nRjiRLRAuctpuzs5/view?usp=sharing
Extracto 2	27'04'' - 27'16''	https://drive.google.com/file/d/1HUbTLl410O_B6GazBxegCZjXwzC9E6GM/view?usp=sharing
Extracto 5	19'42'' - 19'55''	https://drive.google.com/file/d/1ILzbVZHmN5v54KRKUuspm78YLfiuh8lo/view?usp=sharing
Sesión 5	11-01-2020	https://drive.google.com/file/d/13G3uPviqPkuuGzQLITeXnfYG3QlttgCH/view?usp=sharing
Sesión 6	16-01-2020	https://drive.google.com/file/d/1u9sm_iW2GFbMPyGkyo61FZTh9L6ug17j/view?usp=sharing